DIE IDEE DER FREIHEIT DER SCHULE GEGENÜBER DEM STAATE

bei Denkern des deutschen Sprachgebietes im 19. Jahrhundert.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der philosophisch-historischen Abteilung der hohen Philosophischen Fakultät der Universität Basel

vorgelegt von

KARL GEORG GEHR
aus BASEL

1929
IMPRIMERIE CENTRALE CH. HILLER
STRASBOURG

DIE IDEE DER FREIHEIT DER SCHULE GEGENÜBER DEM STAATE

bei Denkern des deutschen Sprachgebietes im 19. Jahrhundert.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der philosophisch-historischen Abteilung der hohen Philosophischen Fakultät der Universität Basel

vorgelegt von

KARL GEORG GEHR

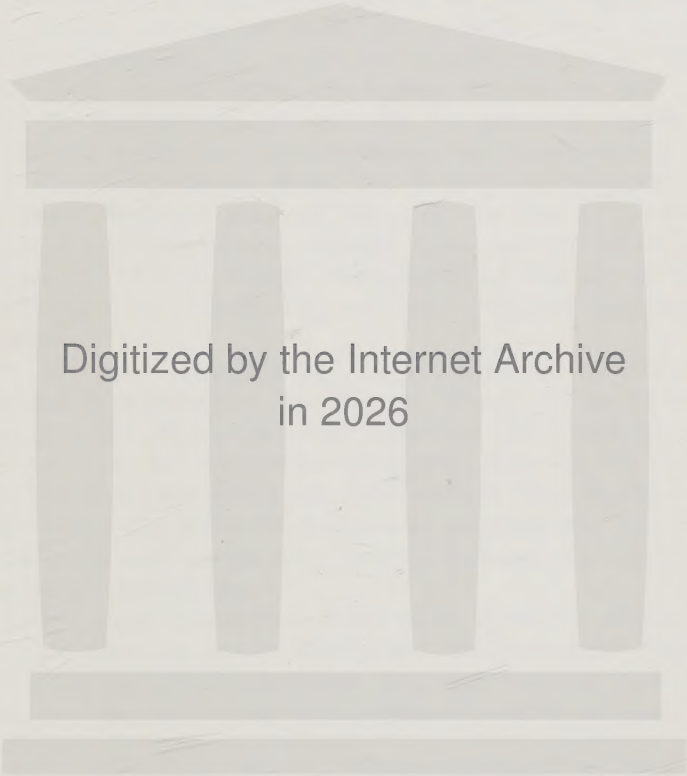
aus BASEL

Genehmigt von der philologisch-historischen Abteilung der philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Professoren Dr. Hermann Bächtold und Dr. Ad. Baumgartner.

Basel, den 21. Dezember 1927.

Prof. Dr. P. HÆBERLIN
Dekan.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN


Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546714_0163

Einleitung.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ist der an dessen Anfang zuerst und am meisten erschütterte Staat als endlicher Sieger aus dem Kampfe hervorgegangen, den er mit der Religion und deren Vertreterin, der Kirche, um das Dritte, die Kultur, ausgefochten hat.

Eines der Kampffelder, auf dem sich die genannten Mächte um jenes Dritte, d. h. um den vorherrschenden und massgebenden Einfluss auf dasselbe, gestritten haben, ist die Schule gewesen. Sie steht in dieser Beziehung ganz auf der Linie der dieses Jahrhundert erfüllenden Auseinandersetzung zwischen Staat und Wirtschaft, zwischen Staat und Kirche. Unsere Fragestellungen wurzeln im allgemeinen Probleme der Abgrenzung von staatlichem und gesellschaftlichem Leben.

Auch für das Erziehungswesen ist als Ergebnis am Ende des 19. Jahrhunderts festzustellen der Sieg des Staates. Es ist zu einem wichtigen Teil der Staatsverwaltung geworden. Die Erziehung, ausgeübt in der Form der allgemeinen öffentlichen Schulung des Volkes, bildet ein Stück der Staatstätigkeit. Jene wird am Ende desselben als Ausdruck dieser mit Selbstverständlichkeit hingenommen und anerkannt, gewissermassen als Resultat eben der kulturell-staatlichen Entwicklung im 19. Jahrhundert.[1])

Wer diese ganze Entwicklung nicht bloss hinnehmen wollte, wer fördernd oder hemmend in sie einzugreifen sich gezwungen oder gedrungen fühlte, dem musste die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zueinander, vorab aber deren Beantwortung zum Probleme werden.

Die Antwort auf diese Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zueinander ist das Thema dieser Arbeit. Freilich unter einem ganz bestimmten Blickpunkt, müssen wir hinzufügen. Es soll untersucht werden, ob und inwiefern einzelne Denker eine andere als die im Staatsschulprinzip sich aussprechende und in hohem Masse für allein gültig angesehene Lösung gegeben haben. Dabei ist weniger

[1]) Vergl. z. B. Fr. Heman, Geschichte der neueren Pädagogik, IV. A., Lpz. 1913, S. 358.

an deren Bild von staatlicher, bezw. nichtstaatlicher Schule gedacht, weniger an das «wo» oder «wie» der Verwirklichung eines nichtstaatlichen Erziehungswesens, als vielmehr an das «woher» und die Begründung seiner Auffassung, seines Zweifels und seiner Opposition gegenüber der Antwort, die in der wirklichen Gestaltung des Schulwesens zum Ausdruck kam.

Das Interesse an der Staatsauffassung bei den einzelnen Denkern rückt in den Vordergrund. Wir fragen, ob und wie stark in ihr die Forderung der Freiheit für das Erziehungswesen geltend gemacht wird. Und wenn ja, wenn denn diesbezügliche Freiheit im Staate, in welcher Form dann und in welchem Grade?

Innerhalb der Entwicklung der Staatsauffassung des einzelnen Denkers stehen wir damit vor der Aufgabe, die Mannigfaltigkeit dieser Abstufung herauszuschälen. Sie ist aufs engste verknüpft mit dem, was für diesen oder jenen derselben den Wert des Lebens ausmacht hinsichtlich des einzelnen Menschen sowohl als auch im Blick auf eine Gesamtheit von Menschen. Das weltanschauliche Moment wird von entscheidender Wichtigkeit, und die Einstellung zu Religion und Kirche kann es werden. Denn aus jenem wie aus dieser fliesst letzten Endes die inhaltliche Bestimmung des Erziehungszieles, und jede Staatsauffassung ist von weltanschaulichen Momenten erfüllt.[1])

Wie die Antworten lauten mögen, immer wird die Stellung der Denker bezogen sein auf zwei Möglichkeiten: die Ausgestaltung des Schulwesens als Staatsschulwesen oder als ein im Blick auf den Staat immer irgendwie gewollt freies, als Freischulwesen, — zunächst einmal ganz allgemein thematisch genommen. Dabei soll die erstere Lösung nur den Hintergrund bilden. Die Linie ist verfolgt, die neben der allgemein tonangebenden als widersprechende, entgegengesetztlaufende vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis in unsere Gegenwart führt, ja in ihr sich stärker als je zu Worte meldet.

Eben diese Tatsache, die in der heutigen Diskussion über Bildungsideal und Bildungsziel so deutlich hervortritt, hat das Bedürfnis geweckt, die genannte ideengeschichtliche Linie zu verfolgen.

Dass seit dem Weltkriege dem aufgerollten Probleme erhöhte Bedeutung beigemessen wird, dasselbe gewissermassen gebieterisch sol-

---

[1]) Man halte einander gegenüber: R. Sohm, Kirchengeschichte im Grundriss, 20. A., 1906, S. 210 und 217 einerseits, Theob. Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, Berlin 1899, und P. Barth, Geschichte der Erziehung, Lpz. 1916, andererseits.

che verlangt, ist nicht verwunderlich. Da steht zunächst die Aufgabe, ein inhaltlich für möglichst alle Volksgenossen gültiges Erziehungsziel und -ideal aufzustellen. Sie erwächst mit zwingender Notwendigkeit aus der Forderung nach einer alle Teile eines Volkes gleichermassen verpflichtenden Volksschulbildung. Daneben aber stellt sich die Tatsache, dass seit dem Kriege in stärkerem Masse als irgendwann vorher eine Volkseinheit wie z. B. die deutsche weltanschaulich auseinandergebrochen ist, stellt sich die Tatsache, dass man das sieht und zugibt.

Wie aus dem daraus sich ergebenden Dilemna herauskommen, wo doch jedes Erziehungsziel weltanschaulich verwurzelt ist?

Die schulgesetzlichen Bestimmungen in der neuen deutschen Reichsverfassung, vor allem aber die harten parteipolitischen Kämpfe um jene Formulierungen, und die Bestrebungen, zu einer Reichsschulgesetzgebung zu gelangen, sind bezeichnende Versuche, das aus dem Verlangen nach einem staatlich anerkannten und durch staatliche Schulen erstrebten Erziehungsziel erwachsende Problem zu lösen. Daneben führt einen ein Blick in die schulpolitischen Auseinandersetzungen und Strebungen wie sie in den letzten Jahren in der Schweiz zu verzeichnen sind, in dieselbe Problematik. Auch da sucht man auf der einen Seite nach der möglichst vielen weltanschaulichen Richtungen gerecht werdenden Synthese hinsichtlich Bildungsideal und Erziehungsziel, während man auf der Gegenseite mit ebenso bewusstem Sinn auf eine solche verzichtet und ein bestimmt weltanschaulich begründetes Erziehungsziel aufstellt. Dort hält man fest an der «neutralen» Staatsschule; hier fordert man Freiheit für eindeutig eingestellte Weltanschauungsschulen.

Man bewegt sich da zwar auf der genannten Nebenlinie. Doch sind es gerade hier die führenden Persönlichkeiten — auch im Blick auf die uns besonders interessierende Zeitspanne, welche der ganzen Schwierigkeit des Problems in die Augen schauen und geschaut haben.

Bevor den Anschauungen dieser Denker nun nachgegangen wird, seien zwei Fragen noch beantwortet:

1. Welche Anschauung glauben wir dem Verlangen nach Staatsschulerziehung zugrunde legen zu sollen? Die Ansicht, die im Staate einen Träger und Förderer der Kultur erblickt und ihm als solchem Aufgabe, Recht und Pflicht der Erziehung als einer öffentlichen Angelegenheit überweist. Es wird hier die Annahme verfochten, dass der Staat irgendwie natürlicher Vertreter des Einzelnen und der Gesamtheit ist und so verpflichtet, für die Bildung eines jeden nach Möglichkeit zu sorgen. Umgekehrt ist der Einzelne eo ipso der Gesamtheit,

dem Staate gegenüber in einem ihn verpflichtenden Verhältnis gesehen.

2. Welche Anschauung dagegen dem Verlangen nach Freien Schulen? Es ist, wenn wir auf sie blicken, an eine Erziehungsauffassung gedacht, die für das öffentliche Schulwesen nicht den Staat als Träger bestimmt sehen will, sondern eine nichtstaatliche Instanz, z. B. die Familie oder sonst eine «gesellschaftliche» Institution oder «Gesellung».

Während man dort dem Staate die Kraft zutraut, Kulturwerte zu schaffen, glaubt man hier ihm diese Fähigkeit absprechen zu müssen: Er ist nur der Ordner im Spiel der Kräfte, die dem Schosse des Volkstums entspringen. Der Staat ist nicht das Höchste, weder als Lebenskreis, in dem und für den und durch den, noch als Ziel, zu dem hin erzogen werden soll. Eine Verkennung seiner «Macht» und Wirklichkeit braucht damit nicht verbunden zu sein.[1])

Endlich sei noch zweier Einschränkungen gedacht. Die Betonung der Staatsauffassung lässt in der Folge die eigentlichen Pädagogen nur da zu Worte kommen, wo sie als charakteristische und besonders fruchtbare Vertreter des «Frei-Schulgedankens», um mich einmal so auszudrücken, sich kennzeichnen. Im übrigen ist mehr den Staatsmännern, Philosophen und Historikern, die sich etwa zu der Frage in besonderer Weise geäussert haben, nachgegangen worden. Und auch da war Auswahl nötig.

Das Hereinspielen der religiös-kirchlichen Frage liess es von vornherein ratsam erscheinen, lediglich protestantische Denker auf ihre Stellungnahme in der Frage nach der Begrenzung der Wirksamkeit des Staates auf dem Schulgebiete hin zu prüfen.[2]) Das hat neben der rein stofflich gebotenen Grenze den tieferen Grund darin, dass die katholische Kirche als solche grundsätzlich an ihrem Standpunkte festhält, die Erziehung sei eigentlich Aufgabe und Sache der Kirche.

Nicht so ist es bei der protestantischen Kirche. Sie steht seit den Tagen der Reformation dem Staate näher als das bei der katholischen Kirche je der Fall gewesen ist. Ja, man kann sagen, dass die protestantische Kirche als Staats- und Landeskirche der Schule gegenüber staatliche Anstalt geworden sei, insofern und solange der Staat seinen Einfluss auf die Schule wesentlich durch kirchliche Organe hat

---

[1]) Vergl. Ph. Bachmann, Ein Volk, Ein Staat, Eine Schule, Langensalza 1922, S. 14 und 15.

[2]) Dieselbe Feststellung siehe in Ed. Sprangers neuester Arbeit «Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik», ersch. in d. «Abhandl. d. preuss. Akademie d. Wissenschaften», 1927, Nr. 3, Berlin 1928, S. 45.

ausüben lassen.[1]) Das alles ist durch den sich auswirkenden Einfluss der Aufklärung ganz anders geworden. Von ihr übernahm das 19. Jahrhundert im Blick auf die Entwicklung des Schulwesens jene antikirchliche Einstellung, die bis 1848 sich steigerte zur Losung der Kirche gegenüber: Hände weg von der Schule! Man wollte auch hier Freiheit der Schule, eine Freie Schule. Sie geriet aber im Verlaufe dieses Kampfes um die Freiheit von der Bevormundung durch die Kirche zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst unter die Obrigkeit, die Oberaufsicht, unter die Leitung des Staates.

Man wird sagen dürfen, es seien in der Hauptsache protestantische Denker gewesen, die diese Entwicklung führten. Umso gegebener, einmal denjenigen unter ihnen nachzugehen, die eine andere Lösung anstrebten.

---

[1]) Vergl. Dir. Zimmerli im «Schweiz. evang. Schulblatt» 1897, S. 664. und C. L. A. Pretzel in: Die Deutsche Schule 1923, S. 5.

I. Von der Reformation bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts

Das Werden unseres Problems.

Unser Problem, im engeren Sinne durchaus dem 19. und 20. Jahrhundert angehörend, tritt als solches zum erstenmal in Erscheinung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Der Polizeistaat steht gewissermassen fertig da. Beratend, befehlend, beaufsichtigend und bevormundend mischt er sich in alles, denn er will alles selbst sein und selbst machen. Staatserziehung gehört mit zum Ausdruck seines politischen Verhaltens. Sein Interesse ist es, rechtschaffene, wohlhabende, glückliche, ja fromme und selige Bürger zu haben, seine Untertanen zu solchen heranzubilden.

Aber gerade hier, wo es sich um Erziehung handelt und um die Bildung des Menschen, trifft ihn die diese Jahrzehnte kennzeichnende Strömung des idealistischen Individualismus, die zu ungeahnter Wucht sich auswachsen sollte. Aus dem Verlangen nach Wahrheit, nach Gesinnung, nach sittlicher Autonomie für die Einzelpersönlichkeit herausgeboren muss der Staat den Ruf nach Freiheit vernehmen, auch nach Freiheit für Bildung und Erziehung — nicht zum Bürger, sondern zum Menschen.

Wie ist es zur Strömung dieses starken Freiheit fordernden Individualismus gekommen? Seine Begründungen hier müssen dort befruchtend auch auf das geistige Leben im 19. Jahrhundert wirken.

Zwei Thesen stehen sich da gegenüber. Jellinek, Lütgert[1]) und andere finden die Wurzeln des in der Neuzeit sich immer mehr steigernden Individualismus vornehmlich in der Reformation, Hashagen vertritt auf dem Historikertag in Frankfurt 1925 seinerseits die reine Herleitung desselben vom Naturrecht. Wie verhält es sich da im Blick auf die Forderung der Freiheit vom Staate, wenn sie für das Erziehungswesen geltend gemacht wird?

[1] Jellinek Georg. Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, 2. A., Berlin 1904. — Allgem. Staatslehre. Bd. 1. Das Recht des modernen Staates. 2. A., Berlin 1900.

Wilh. Lütgert, Die Religion des deutschen Idealismus und ihr Ende. 1. Teil. Gütersloh 1923, Einleitung, cit. Lütgert.

Zunächst führt auch sie zur Reformation, zu den Kräften und Forderungen des Geistes und des Herzens, die sie wachgerufen hat, zurück.

Unter ihnen ist in erster Linie zu nennen die Freiheit des Christenmenschen,[1]) der in dieser seiner Freiheit sich Gott unterstellt und sich ihm zum Gehorsam verpflichtet fühlt. Es ist die «Gewissensfreiheit», allerdings in der für die Reformatoren bedeutsamen und zugleich eigenen, aber konsequenten Einschränkung, dass sie gelte bloss für die Sache der Wahrheit, des Evangeliums, «nicht für den Irrtum, für die Sache der Gegner».[2]) Die uneingeschränkte, für alle gleichermassen geltende Gewissensfreiheit, wie wir sie heute von den Staaten anerkannt wissen, ist das Ergebnis nachreformatorischer Zeit — in der Losung sollte die Stosskraft liegen.

Es kommt dazu die allgemein sich auswirkende Befreiung von mittelalterlich-kirchlichen Bindungen, die mit grundsätzlich geistiger Freiheit auch die Bildung in hohem Masse frei gab, ja Freiheit für dieselbe verlangte.

Auf volkserziehlichem Gebiete zeitigte die Reformation das natürliche Verlangen der Reformatoren nach Verankerung der evangelischen Wahrheiten in möglichst allen Schichten der Bevölkerung. Dabei war das Ziel in erster Linie religiös-sittliche Charakterbildung, Hinführung des Menschen zu wahrer Frömmigkeit, aber auch die Bildung «geschickter Männer und Frauen».[3])

Für unser Problem sollte besonders wichtig werden der Weg, den der führende Mann, Luther, in der Verfolgung dieser seiner Ziele eingeschlagen hat. Er forderte und förderte hinsichtlich des Erziehungswesens Ausbau und Aufbau bewusst durch die Anlehnung der neuen protestantischen Gemeinden an die landesherrliche Gewalt. Nicht dass damit das Erziehungswesen, etwa entsprechend heutigen Vorstellungen, dem Staate übergeben gewesen wäre: einen Staat

---

[1]) Lütgert spricht von dieser Freiheit als vom: Losungswort der Reformation. Vergl. dazu auch Sohm, S. 131 und 132.

[2]) Carl Rieker, Die rechtliche Stellung der evang. Kirche in Deutschland, Lpz. 1893, S. 93, vergleiche auch ff.

[3]) Siehe die Einleitung O. Albrecht in Luthers Werken (Weimarer Ausgabe), daselbst W. 15. S. 13, 44, 46, ferner W. 30, 2. Abt., S. 586, wo sogar der Gedanke des Schulzwanges angetönt ist. Vergl. ferner Georg Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrh., Heidelberg 1902, besonders 1. Teil, S. 1—78, 170.

in unserem Sinne, eine selbständig dastehende rechtlich-kulturelle Organisation menschlichen Daseins, kannte Luther nicht.[1])

Luther unterschied weltliche Obrigkeit,[2]) weltliches Regiment im Gegensatz zum geistlichen Regiment. Beide, das Reich der Innerlichkeit, des Glaubens, die unsichtbare Kirche,[3]) und das Reich der Welt waren ihm von Gott gesetzt und gewollt. Jedem stand nach seiner Auffassung die ihm eigentümliche Gewalt zu. Diese Auffassung liess ihn die bekannte Folgerung ziehen: «Das weltliche Regiment hat Gesetze, die sich nicht weiter erstrecken, denn über Leib und Gut und was äusserlich ist auf Erden. Denn über die Seelen kann und will Gott niemand lassen regieren, denn sich allein.»[4]) Die weltliche Gewalt hat sich aber, und zwar im ausdrücklichen Auftrage Gottes, der ersteren in Zeiten der N o t zur Verfügung zu stellen;[5]) nicht um ihrer selbst, sondern um der Ehre Gottes und um seines Reiches willen.

Aber — wenn auch all diese weltlich-obrigkeitliche Tätigkeit, die der Landesherr nicht als solcher, sondern als vornehmstes Glied seiner Kirche zu vollziehen hatte, rein haltend und fördernd, beaufsichtigend und schützend und äusserlich organisatorisch gedacht war, wie leicht konnte die Reformationsgewalt, das jus reformandi, missbraucht werden. Warum? «Weil die Grenze zwischen Aufsicht und Regierung eine schmale ist, in jedem Augenblick im stande....», diese Reformationsgewalt «sich in Regierungswalt.... verwandeln» zu lassen;[6]) dann nämlich, wenn aus der Not eine Tugend gemacht wurde.

---

[1]) Frd. Herm. Löscher nennt daher seinen: «Beitrag zur Geschichte des Sächsischen Kirchschullehens»: «Schule, Kirche und Obrigkeit»: siehe «Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte», Jahrgang 43, Heft 1, Lpz. 1925.

[2]) ..... weil Luther den Staat nicht von unten, sondern ausschliesslich von oben, zuletzt von Gottes Heilsabsicht herleitet, prägt er ihn streng als ‚O b r i g k e i t s s t a a t' aus.» Holl, gesammelte Aufsätze, 2. und 3. Auflage, Luther, Tübingen 1923, Bd. I, S. 483, vergl. ebenda S. 479 folgende, S. 253 folgende.

[3]) Wie H o l l ausdrücklich festhält: Die Kirche ist ihrem Wesen nach u n s i c h t b a r, aber trotzdem w i r k l i c h d a. Gesammelte Aufsätze, 2. und 3. A., Tübingen 1923, Bd. I, S. 297 und 298.

[4]) Luther, W. XI, S. 262.

[5]) Vergl. dazu Eduard Spranger, Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit, in «Die Deutsche Schule» 1914, S. 28, cit. Spranger Z.

[6]) Sohm, S. 147, vergl. dazu Löscher, S. 25, wo er über die Verwischung dieser Grenze im Schulgebiet spricht.

Damit sind für die Beantwortung der Frage nach der Stellung der Schule innerhalb der beiden Faktoren, der geistlichen und der weltlichen Gewalt, unter Betonung der letzteren, die notwendigen Voraussetzungen gewonnen.

Wie bereits betont, was die weltliche Obrigkeit nach Luthers Auffassung für das Schulwesen tat und tun musste, das tat sie nach Gottes Gebot und als Dienstleistung an einen Aufgabenkreis, der der geistlichen Obrigkeit angehörte.[1])

Beachtenswert dabei ist, dass des Reformators Forderung an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes aus der Not der Zeit, dem Darniederliegen des Erziehungswerkes, hervorgegangen ist. Grundsätzlich ist seiner Auffassung nach Erziehung in erster Linie Sache der Familie, der Eltern.[2]) Ja, so sehr mochte gerade dies Luther für selbstverständlich halten, dass er von den Ratsherren, an die er sich mit der Bitte um Errichtung und Erhaltung christlicher Schulen wendete, glaubt die Worte gewärtigen zu müssen: «Solches alles ist den Eltern gesagt, was geht das die Ratsherren und die Obrigkeit an?»[3]) Und er kann nicht anders, er muss zugeben, dass dies «rechtgeredt»[2]) ist. Luther beklagt es, dass die Eltern ihre Erzieherrechte, vor allem aber ihre Erzieherpflicht noch gar nicht in ihrer Bedeutung erkannt haben. Eine wahr Not ist es, das nicht-einsehen, das nicht-wollen und nicht-vermögen. Aus dieser Not erwächst der weltlichen Obrigkeit die Pflicht, sich des Schulwesens anzunehmen, vor allem da, wo auch die Vermahnungen der Prediger nichts ausrichten. Hier hat sie sich «als oberster Vormund der Jugend»[2]) mit Recht zu fühlen und dementsprechend ihrer Pflicht, wenn es sein muss mit Zwangsgewalt, nachzukommen.

Verhängnisvoll musste es für die Auswirkung reformatorischen Willens werden, wenn die vom durchaus praktisch politischen Standpunkt geführte, gewissermassen der weltlichen Obrigkeit selbst in den Mund gelegte Begründung der Schulpolitik verselbständigt wurde, wenn es nur noch hiess: «....das ist einer Stadt bestes und reichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass sie viel feiner gelehrter, ehrbarer wohlerzogener Bürder hält, die könnten wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.»[4]) Wie nahe war es mit solcher Be-

---

[1]) Löscher, S. 31, 35.

[2]) Luther, W. XV, S. 32, 33, 34, 45.

[3]) M. M. de Wette, Briefe, Sendschreiben und Bedenken Luthers, 5 Bde., Berlin 1825. S. 28, cit. bei Löscher S. 30; vergl. Holl I. S. 519.

[4]) Luthers W. XV, S. 34, 35.

weisführung der landesherrlichen Gewalt gelegt, ihre Pflicht in eigenes Recht zu wandeln.

Das geschah nun tatsächlich. Nicht so, dass die weltliche Obrigkeit das Erziehungswesen selbst in die Hand genommen hätte. Nein, nach aussen hin blieb im 16. Jahrhundert und noch bis weit darüber hinaus das protestantische Schulwesen durchaus kirchliche Institution. Die Schulordnungen sind noch lange Zeit Anhängsel der Kirchenordnungen.[1]) Aber grad über die Kirche hinweg, durch ihre Vermittlung gewissermassen.[2]) sind nun die Schulen «mediatisierte Staatsanstalten», wie Spranger treffend sagt. Die Schule existierte von jetzt ab «als territoriale und als konfessionnelle Einrichtung».[3])

Hinsichtlich der Frage also nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander und der möglichen Freiheit dieser von jenem stehen wir vor der eigenartigen Tatsache, dass die Reformation — trotz der Betonung der Freiheiten eines Christenmenschen — einen herzhaften Schritt bedeutet hin zur Schule als Staatsanstalt. Umso bewusster ist jenes Lutherwort von der Schule als einer Sache vornehmlich der Familie, der Eltern, zu unterstreichen. Später erst, im Laufe des 19. Jahrhunderts, sollte es, wie wir sehen werden, seine Wirkung tun, wenn protestantische Denker Freiheit forderten für den Ausbau evangelisch-konfessioneller Schulen.

Ueber die Kirche hinaus musste der Staat, wenn wir uns dieses Begriffes bedienen wollen, auf die Schule greifen, wenn sie eigentliche Staatsschule werden sollte. Und die Entwicklung ging von nun an dahin, die Schule in direkte Abhängigkeit vom Staate zu bringen, ging dahin, die Kirche und ihr Mitsprachrecht immer mehr auszuschalten.

Langsam nur vollzog sich diese Wandlung, die hinführte zur Schule als einer «Veranstaltung des Staates».

Die grossen landeskirchlichen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts sind als erste Schritte auf diesem Wege zu betrachten. In ihrer Zusammenfassung geistlich- und weltlich-obrigkeitlicher Gewalt sind sie «ein höchst beachtenswertes Zeichen staatlicher Zentralisierung».[4])

Aber an ihnen allein lag es nicht. Sie waren ja ihrerseits immer bloss der Niederschlag herrschender oder zur Herrschaft gelangender

---

[1]) Vergl. dazu Reinhold Vormbaum. Evang. Schulordnungen, 3 Bde., Gütersloh 1860—1864.

[2]) Löscher, S. 37.

[3]) Spranger Z. 1914, S. 19.

[4]) Ebenda S. 73, 74.

Weltanschauungen, und das oft schwach genug. Die Wandlung der letzteren vor allem hat der Verstaatlichung des Schulwesens weiteren Vorschub geleistet.

Der geistigen Bewegung der Reformation ging parallel jene Hinwendung zum Altertum, die die engere abendländische Welt im Humanismus vollzog. Die Folgezeit verlangte und zeitigte eine Synthese zwischen antiker Gedankenwelt und den neubelebten Ideen des Christentums. Die führenden Männer, die sich gleichermassen von Tradition und Offenbarungsglauben lossagten, wurden hingeführt zu einer «natürlichen Religion». Gott, Unsterblichkeit und Vergeltung nach dem Tode, in diesem Dreiklang glaubten sie die Vereinigung von Christentum und antiker Philosophie wahrzunehmen. Der Idee der natürlichen Religion entsprach und entsprang zum Teil die Idee des «natürlichen Rechtes», des «Naturrechtes», wie dieses wiederum jene beeinflusst hat. An Stelle der Ideenwelt der Reformation übernahmen die Führung Rationalismus und Naturrecht.

Jene Linie, die, wie wir angedeutet haben, bereits in der Reformationszeit die Möglichkeit eröffnete, das Erziehungswesen der Verstaatlichung entgegenzuführen, wird fortgesetzt: unter den vom Naturrecht[1]) getragenen Prinzipien gewinnt an Bedeutung die Idee der Selbstherrlichkeit des Staates. Sie manifestierte sich in der Betonung der staatlichen Souveränität, besonders und absichtlich der Kirche gegenüber. Das Erziehungswesen, in diesen Widerstreit einbezogen, wird dem Stärkeren sich fügen müssen.

Es ist bezeichnend, dass gerade an diesem Punkte, da, wo die Schule eingeklemmt erscheinen kann zwischen Staat und Kirche, auf naturrechtlichem Boden sehr flüchtig der Gedanke auftaucht, das Schulwesen irgendwie zwischen beiden auf eigenen Boden zu stellen. Diese Möglichkeit wird den Lesern zu bedenken gegeben von Ernst Christian Trapp in seinem «Versuch einer Pädagogik» aus dem Jahre 1780.[2]) Die Betonung persönlicher Freiheit gegenüber der «Macht habenden Gesellschaft», dem Staat, die Sorge, durch dessen Einfluss auf die Schule werde der Fortschritt der Vernunft ge-

---

[1]) z. T. im Anschluss an Spranger Z., S. 77.

[2]) Siehe Ernst Christian Trapps, Beitrag zum letzten (16.) Bande der von Kampe herausgegebenen Allgemeinen Revision des Schul- und Erziehungswesens, betitelt: «Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche», S. 2. (In seinem «Versuch einer Pädagogik» von 1780, neu hsg. von Th. Fritzsch, Köhlers Lehrerbibliothek, Band I, Lpz. 1913, hat Trapp noch den gegenteiligen Standpunkt inne.)

fährdet und der Argwohn gegen die immer noch «herrschenden» Kirchen,[1]) die mit jenem sich zur Bevormundung des Erziehungswesens verbünden, führen ihn zu der genannten Erwägung. So meint er, gute Schulen könnten erst entstehen, wenn die Staatsgewalt nicht mehr missbraucht werde,[2]) wenn der Staat, sich seines Charakters als Sicherheitsinstituts bewusst, in seiner Sorge für der Bürger Bestes nicht über seine Kompetenzen hinausgehe. Der Staat solle die Schulen höchstens anbieten, nicht aber zu deren Besuche seine Untertanen zwingen.[3]) Es war und blieb eine vereinzelte Stimme. Es sollte späteren Zeiten überlassen bleiben, dem Gedanken, das Schulwesen zwischen Staat und Kirche auf eigenen Boden zu stellen, nachzugehen.

Jetzt kam zur Idee der Selbstherrlichkeit des Staates diejenige vom Rechtsstaat. Auch sie unterstützte die Entwicklung, die hinführte zur Staatsschule, insofern sie für den Staatszweck in den Vordergrund rückte die Sorge für die salus publica, die Ruhe, den Frieden und die Sicherheit der Bürger. Ihm hatte auch die Schule zu dienen.

Die Forderung der Toleranz in geistigen und geistlichen Dingen, zu deren Anwalt sich der Staat berufen fühlte, hat die Erziehung diesem ebenfalls genähert, indem sie unter Berufung auf jene der traditionellen Autorität der Kirche, unter der sie gestanden, entzogen wurde.

Hand in Hand damit ging endlich die schwerwiegende Tatsache, dass die Auffassung von der Kirche sich grundlegend gewandelt hatte. Von ihr als der einen unsichtbaren Anstalt Gottes zur Errettung der sündigen Menschheit, wie sie den Reformatoren im Glauben vorschwebte, war bei den naturrechtlich eingestellten Den-

---

[1]) Siehe Trapp, S. 11.

[2]) Ebenda S. 20.

[3]) 1. Der Staat muss den Unterricht anbieten, nicht aufdrängen.
2. Er muss dies besonders in Hinsicht der niederen Volksklassen und der allgemein nützlichen Kenntnisse als Lesen, Rechnen und Schreiben tun.
3. Er muss die öffentlichen Schulen aus der öffentlichen Kasse unterstützen.
4. Er muss sich aber darum nicht anmassen, den Schulen ihre innere und äussere Einrichtung zu Gunsten einer Kirche oder zur Beförderung des Missbrauchs der Staatsgewalt vorzuschreiben.
5. Er muss Privatunterricht von aller Art, in Erziehungsanstalten wie in jedem Hause verstatten. Das Gegenteil tun, hiesse die Wohltat öffentlicher Schulen aufdrängen, nicht anbieten. (Ebenda S. 25, 26.)

kern keine Rede mehr. Wie der Staat, so wird auch die Kirche jetzt betrachtet als hervorgegangen aus dem Zusammenschluss der Menschen, in diesem Falle auf Grund gleichgerichteten religiösen Bedürfnisses. Der Natur nach ist sie von nun an Genossenschaft, eine solche zur Förderung und Hebung des sittlich-religiösen Lebens ihrer Glieder. Als eine «Korporation» unter andern ist sie «Anstalt des öffentlichen Rechtes».[1]) Es wird in einem späteren Kapitel zu zeigen sein, wie parallele Gedankengänge unter Betonung der mehr individualistischen Seiten des Naturrechtes zur Forderung von Schulgenossenschaften führten.

Zunächst ist die Folge dieser Wandlung, dass immer mehr hinsichtlich der Erziehung die beiden Staatszwecke zusammenfliessen, der dem Staate von den protestantischen Kirchen zur Mitpflege empfohlene und anvertraute kirchlich-religiöse und der weltliche der Macht und der Wohlfahrt.[2]) Dieser beginnt sichtlich jenen zu verdrängen. Von dieser Tendenz sind auch die im 16. und 17. Jahrhundert grösstenteils im Rahmen von Kirchenordnungen erlassenen Schulordnungen zunehmend beeinflusst.

Im 18. Jahrhundert setzt dann die gesetzgebende Arbeit des Staates in Form selbständiger Erlasse ein. Auf der Linie der von Seiten des Staates nach der genannten Richtung unternommenen Schritte bildet das «Allgemeine Landrecht» aus dem Jahre 1794 auf deutschem Boden gewissermassen den Abschluss jener Reihe von Erlassen, die mit dem Schulmethodus von Herzog Ernst dem Frommen im Jahre 1642 begonnen hatten.[3]) «Die Schulen und Universitäten'» heisst es dort, «sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.» Sie «sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden.»[4]) Die Konsequenzen reiner rationali-

[1]) Vergl. Rieker, a. a. O., S. 254.

[2]) Alfred Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts, einziger Band, Berlin 1905, S. 4. Vergl. dazu «Friedrich des Grossen pädagogische Schriften und Aeusserungen», herausgegeben von Jürgen Bona Meyer, Langensalza 1885, S. 167 ff.

[3]) Die unter dem Namen «Schulmethodus» bekannte Schulordnung von 1642 ist neu herausgegeben in der «Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts», 10. Heft.

[4]) Alle für uns wichtigen Paragraphen dieses Landrechtes finden sich bei J. Tews, Ein Jahrhundert preussischer Schulgeschichte, Leipzig 1914, S. 12 ff., vergl. P. Barth, a. a. O., S. 454, Spranger, a. a. O. S. 297, 298.

stisch durchgeführter Staatsschule sind hier in nuce vor uns. Von religiös-sittlichem Erziehungsziel im Sinne der Reformatoren etwa ist keine Rede mehr. Die Schule ist bloss Unterrichtsanstalt. Sie hat jedem Schüler die ihm als einem vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse zu vermitteln. Was bedeutet es da, dass der «Seelsorger» diesen Prozess zu kontrollieren hat? Die Zuziehung kirchlicher Instanzen konnte nur dem an der Oberfläche Haftenden die Tatsache verdecken, dass im Kampfe gegen das kirchliche Schulregiment die Aufklärung gesiegt hatte. Gewiss nicht durchgreifend in jeder Beziehung, aber doch grundsätzlich.[1])

Im Namen der für das Volk gegenüber der hergebrachten Autorität der Kirche zu erringenden politischen Freiheiten wurde das Erziehungswesen von Naturrecht und Rationalismus zur Staatssache gemacht.

Eine neue, dritte Phase wurde ausgelöst durch die Französische Revolution. Ideen, die bisher mehr latent vorhanden waren, drängten mit elementarer Wucht zur Gestaltung der Verhältnisse. Meinecke spricht vom grossen Ereignis, dass jetzt der individualistische Kern der naturrechtlichen Staatsauffassung zu voller Entfaltung gekommen sei.[2]) Der gewaltige Schlag, der hier gegen den eben noch zur höchsten Blüte geführten Absolutismus, gegen den absolutistischen Polizeistaat getan wurde, wurde zum grundtiefen, fortzeugenden Erlebnis für die Menschen als Einzelne, vor allem insofern sie zu den geistigen Führern zählten — und für die einzelnen Nationen. Die «Erklärung der Menschenrechte» am Anfang dieser Sturmzeit, das Sich-finden des französischen Volkes während und das Sich-aufbäumen der von Napoleon niedergehaltenen und dann zu ihrem Selbstbewusstsein erwachten Völker am Ende derselben reden eine deutliche Sprache. Individualismus und Nationalismus, die beide gleichermassen bestimmend auf die Gestaltung des Erziehungswesens einwirken sollten, empfangen grundlegende Belebung.

Durch die Französische Revolution war die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Erziehung zu einander neu aufgerollt. Einig waren sich die Revolutionsmänner darin, dass Volkserziehung sein

[1]) Spranger Z., S. 296, 297, wonach es in einem Bericht des Lutherischen Oberkonsistoriums, verfasst von Mitgliedern, die dem Rationalismus huldigten, heisst: «Es ist unleugbar, dass die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Konfessionen zu betrachten sind.»

[2]) Siehe Friedrich Meinecke, Die Idee der Staatsraison, München, Berlin 1924, S. 431.

müsse. Wer auf Rousseau sich berief, mochte mehr die Rechte des Einzelnen und der Familie betonen, wer Condorcet folgte und sich seinen Argumenten anschloss, verlangte einen für alle Bürger der Republik gleichen und allgemeinen Unterricht. Mirabeau war der Ansicht, «dass sich die Nationalversammlung nur in Form der allgemeinsten Gesetzgebung um das Schulwesen zu kümmern habe».[1]) Die Erziehung selbst sollte Sache der Kantone und des freien Wettbewerbes sein.

Wie sollte die Entscheidung fallen?

In Frankreich wurde durch Napoleons Machtwort das Erziehungswesen in die zentralisierende Staatsverwaltung gezogen.

Anders war es in Deutschland. Zwar hatten hier die Ereignisse in Frankreich und ihre Nachwehen, zeitlich teilweise zusammenfallend mit dem in Deutschland sich vollziehenden Aufstieg des Klassizismus und des Neuhumanismus, auch die Vertreter dieser letzteren in ihren Bann gezogen. Aber das erschreckende Antlitz der brutalen Gewalt, in der das Machtprinzip einem menschheitsgläubigen Geschlechte entgegentrat, liess gerade diese Männer, die berufen waren, den deutschen Idealismus heraufzuführen, sich abwenden. Sie sahen die losgebundene Gesellschaft, anstatt aufwärts in das organische Leben eilen, zurückfallen in das Elementarreich der Gewalt. «Der freigebige Augenblick fand ein unempfänglich Geschlecht.»[2])

Den geistigen Deutschen, meint Meinecke, blieb bei dieser Feststellung zweierlei übrig. Sie konnten das Schicksal des deutschen Geistes von dem des deutschen Staates gleichsam trennen, um in des Herzens stillen Räumen eine rein geistige Welt aufzubauen, oder aber sie konnten diese geistige Welt in ein sinnvoll harmonisches Verhältnis zur wirklichen Welt zu setzen versuchen.[3])

Zu den ersten, jenen Deutschen, die durch die Katastrophen zu sich selbst und zum Ausbau ihrer Individualität geführt wurden, gehören diejenigen Denker, von denen wir auszugehen gedenken: W. v. Humboldt, Schleiermacher, Herbart und Krause.

«Der freigebige Augenblick fand ein unempfänglich Geschlecht.» So musste denn wider besseres Wissen und Wollen der Staat der Not

---

[1]) Vergl. Gerhard Budde, Erziehungsfragen zur Zeit der französischen Revolution, erschienen im Pädagogischen Magazin, Langensalza 1919.

[2]) Friedrich Schiller, Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, 5. Brief.

[3]) Meinecke, a. a. O., S. 433.

bleiben und hingenommen werden. Aber das Ziel blieb, ihn mit dem Staate der Freiheit zu vertauschen, mit jenem Reiche, dessen Lebensgesetz darin besteht, «Freiheit zu geben durch Freiheit».[1])

Dieser Wechsel aber kann nicht beim Staat wie er ist seinen Anfang nehmen.[2]) Er muss vielmehr in der Gesellschaft sich vollziehen, und hier wieder beim Einzelnen einsetzen. Denn dieser Staat, anstatt eine bessere Menschheit zu begründen, hat eine solche zur Voraussetzung, wenn er eben sich wandeln soll.

Damit rückt das Problem der Bildung, der Bildung der Persönlichkeit in den Vordergrund — es wird zu dem Problem überhaupt. Der Mensch als Mensch erscheint als das eigentliche Ziel und zwar nicht als Abstraktum im Sinne etwa allgemeiner Gleichheit, sondern in der Fülle seiner Kräfte und seinen in das Unerforschte reichenden Lebenswurzeln. Durch Eigentätigkeit sollten alle Kräfte der menschlichen Natur entfaltet und so eine Universalität der Bildung, eine harmonische Totalität des Menschen, Totalität des Charakters, erreicht werden.

Verwirklicht sah man das vorgehaltene Ideal bei den Griechen[3]) — und schon das bedeutete eine Abwendung vom Staate.[4]) Man war jetzt froh, dass die Kantsche Ethik es einem ermöglichte, den Staat als ein Rechts- und Sicherheitsinstitut anzusehen, das gegenüber persönlicher Würde sich gehörig zu bescheiden hatte. Erziehung als eine rein persönliche Angelegenheit — der Gedanke der Erziehung des Volkes in dem umfassenden Sinne von heute war in dieser Zeit eben erst daran, vertieft und ausgebaut zu werden — brauchte nicht dem Staat anheimgestellt zu werden, musste Sache persönlicher Freiheit bleiben können. In dieser Ueberzeugung trafen sich der Neuhumanist, der Romantiker und der Philosoph.

Nicht dass die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zueinander bei ihnen im Vordergrund gestanden hätte. Davon ist keine Rede. Das liessen erstens die bestehenden Schulverhältnisse nicht zu. Denn wenngleich offiziell das Erziehungswesen Staatssache war, in Wirklichkeit traf dies nicht zu. Hier war in dieser Beziehung noch die bunteste und freieste Mannigfaltigkeit festzustellen. Zweitens wäre, um das Problem zu empfinden, mehr politisches Fühlen nötig gewesen als das bei den genannten Denkern der Fall war, und das

---

[1]) Vergl. Wilhelm von Humboldt, sämtl. Werke, III, S. 188, 189, 196.
[2]) Schiller, Ueber die ästhetische Erziehung, 27. Brief.
[3]) Schiller, ebenda am Anfang des 9. Briefes.
[4]) Wilh. v. Humboldt Werke III, S. 183, 306. (cit. Humboldt W. W.)

universale Humanitätsideal, das aus der Gärung von Sturm und Drang geläutert emporgestiegen war, konnte den Sinn für die politische Welt nicht heben. Endlich arbeiteten Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts Staat und Kirche, so wie die Dinge tatsächlich lagen, im Erziehungswesen noch in so hohem Grade zusammen, war im grossen ganzen christlich-kirchliche Weltanschauung noch so sehr Grundlage des Erziehungswesens, dass nicht die Furcht vor einer Ablösung desselben von solcher Grundlage, dass nicht ein Einstehen für diese dem Freischulgedanken gerufen hätte, wie das in den Freischulbewegungen der neuesten Zeit der Fall ist. Höchstens bei Schleiermacher sieht man das Problem von dieser Seite her aufsteigend einmal aufleuchten.

Es ist jedoch bezeichnend, dass der erste eigentliche Schulpolitiker des 19. Jahrhunderts, Karl Mager, von den dreien, Humboldt, Schleiermacher und Herbart, spricht als von den «drei Propheten», die die Idee der Freiheit der Schule vom Staate verfochten hätten. Ihnen wenden wir uns nun zu.

II. Die Uebergangszeit vom 18. zum 19. Jahrhundert.

Die Idealisten.

Wilhelm von Humboldt.

(1767—1835.)

Zwei Feststellungen legen es nahe, die Reihe der Denker, deren Ideen über das Verhältnis von Staat und Schule zu einander untersucht werden sollen, mit Wilhelm von Humboldt zu eröffnen: sein ausgeprägtes Persönlichkeitsempfinden, das ihn auf Schritt und Tritt mit der Grösse Staat in Widerspruch geraten liess, und sein nicht weniger ausgeprägter Sinn für Bildung und Erziehung. Ob Humboldt vom Wesen des Menschen, von dessen Freiheitsbewusstsein oder Freiheitsstreben oder von seinem Recht, Mensch und nur Mensch zu sein, ausgeht, ob er dem Wesen des Staates nachfühlt oder «durch das Anschauen der höchsten idealischen Vollkommenheit im Bilde der Gottheit»[1]) die Tiefe der Religion zu erfassen sucht, immer wieder steht er vor den Fragen der Erziehung und der Bildung des Menschen.

Jenes erste, sein Persönlichkeitsempfinden.[2]) wird bestimmend für die Zielsetzung hinsichtlich des zweiten, der Erziehung. Erziehen heisst daher vor allem, den Menschen zum M e n s c h e n bilden. Die Individualität in ihrer Eigentümlichkeit und Innerlichkeit soll vertieft werden, durch Freiheit zur Freiheit gelangen, zur Beherrschung aller Aeusserlichkeit durch die innere Kraft der Gesinnung. Der Einzelne soll wachsen im Anschauen eines vollkommenen Wesens bis zur Vereinigung mit demselben. Die Erziehung muss hinführen zum

[1]) W. v. H., W. W. 1841, I, S. 70.

[2]) Am ausgesprochensten als e i n grosses Empfinden einem entgegentretend in seinem Briefwechsel mit Caroline v. Wolzogen (Li).

grossen Menschen, der auch seinem Werke seine Person einprägt, damit sein Dasein über die Spanne seines Lebens hinaus sich erhalte.[1])

Das Individuum erscheint als Individuum eingespannt in unlösbaren Zusammenhang mit dem Ueberindividuellen, Universalen, das mit seinem geistigen Sein alles und alle umspannt. Jeder Mensch soll etwas vom universellen, die Welt in ihrem Wirken durchflutenden und gestaltenden Geiste, dem «Geiste der Menschheit», auf ihm eigentümliche Weise zur Gestaltung bringen. Er soll mithelfen, den «Charakter der Menschheit zu meisseln».[2]) Denn die Menschheit ist ihm mas Universale, das grosse Ganze, das die vielen Einzelnen und Einzelgesamtheiten von Menschen Umfassende — und dieses Universale in «individueller Eigentümlichkeit» darstellen, das ist die Aufgabe unseres Seins und Daseins überhaupt. Dieses Ideal der Menschheit tritt eben nicht in einer Form bloss, sondern in so vielen, als nur immer miteinander verträglich sind, hervor.[3]) Es erscheint gar nie anders als in der Totalität der Individuen, derjenigen Menschen, die es durch «höchste und proportionierlichste Bildung ihrer Kräfte» [4]) zu einem Ganzen gebracht haben.

Individualismus und Universalismus, sie bezeichnen zwei Pole, die eine Grundspannung im Denken Humboldts bestimmen. Dabei liegt für ihn der Schwerpunkt beim Individuellen: dadurch, dass der Einzelne seiner Selbstbildung, ganz nur ihr lebt, das ist Humboldts Ueberzeugung, baut er am Charakter der Menschheit.[5])

Was bleibt da dem Staat an Raum übrig? Möglichst wenig, ein Minimum an Wirkungsmöglichkeit und -recht, wie wir sehen werden.

Mit einem fast überfeinen Empfinden für jede auch nur entfernt mögliche Einschränkung der persönlichen, für das Innenleben unentbehrlichen Freiheit stand er dem Staate gegenüber.[6]) Er sah vor allem, was er an ihm negativ wertete, die Macht und den Wil-

---

[1]) Humboldt, W. W. II, S. 320.

[2]) Humboldt Werke, Ausgabe 1841, I, S. 289.

[3]) Friedrich Meinecke, Weltbürgertum und Nationalstaat, 6. Auflage, Berlin 1922, S. 47.

[4]) Humboldt, W. W., I, S. 261, vergl. Ed. Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909, S. 13—14.

[5]) Humboldt W., Ausgabe 1841 I, seine Briefe an Forster, S. 289, 292, 296. Vergl. Meinecke, Weltbürgertum. «.....dieser Universalismus war zugleich kräftigster Individualismus», S. 61.

[6]) Meinecke, W. und N., S. 43.

len zur Macht in seiner Politik, mit all dem, was daraus sich ableiten liess. Er sah und verabscheute den Zwang, die Aeusserlichkeit, Einseitigkeit und Uniformität in seinen Gesetzen, die das Individuelle nicht berücksichtigen konnten. Beschränkung der Freiheit des Einzelnen, wohin er blickte, überall der Anfang innerlichen Ersterbens anstatt Quelle von Leben, starre Unnachgibigkeit gegenüber feinem Eingehen auf das Eigentümliche und Individuelle, Bindung anstatt Entbindung der Kräfte.

In hellem Lichte ersteht ihm neben dieser Staatssphäre jene andere Welt des Lebens, deren innere Gesetzlichkeit die Freiheit ist,[1]) wo «das meiste immer den freien und einstimmigen Bemühungen der Bürger zu tun übrig bleibt.»[2]) Es ist das bunte gesellschaftliche Sein, Wirken und Werden, wie er es in der bürgerlichen Gesellschaft schaute. Freiheit und Selbsttätigkeit, freies Wirken des Menschengeistes, die Möglichkeit, sich und andere zu bilden, sittlich zu bilden, das heisst auch dem Tiefsten der Religion Einfluss auf den Einzelnen zu verschaffen, Vielgestaltigkeit und Mannigfaltigkeit der Situationen, sie kennzeichnen das «freie Wirken der Nation untereinander, welches alle Güter bewahrt, deren Sehnsucht die Menschen in eine Gesellschaft führt.»[3])

Das Empfinden und Schauen des Dualismus von Staat und bürgerlicher Gesellschaft, von Staat und Nation[4]) ist eine immer wiederkehrende Erscheinung in Humboldts Denken. Es kennzeichnet nicht nur diesen Denker, der das Problem der Abgrenzung des staatlichen gegen das gesellschaftliche Leben besonders lebhaft empfunden hat, sondern — und darin liegt das Bedeutsame dieser Feststellung — eine ganze Reihe weiterer Denker, die daraus sich ergebenden Folgerungen für das Verhältnis von Staat und Schule zu einander eingehender nachgegangen sind als W. v. Humboldt.

Das Entscheidende lag für ihn nicht so sehr in der Scheidung der beiden Gebiete, als vielmehr in der verschiedenen Wertung derselben. Für ihn lautete der in diesem Dualismus zum Ausdruck kommende Gegensatz: Freiheit hier, Macht dort. Nach dem Verlangen der ersteren hat sich diese zweite zu richten.

---

[1]) Sie, die Freiheit, tritt bei W. v. H. in doppeltem Sinne auf, als in der Individualität gegeben und von ihr gefordert. Humboldt, W. W., II, S. 105, I, S. 101, 102, 236 ff.

[2]) Humboldt, W. W., I, S. 715, 157.

[3]) A. a .O., I, S. 236.

[4]) Vergl. Meinecke, W. und N., S. 192 ff.

Der Staat[1]) soll sein ein Notinstitut und eine Sicherheitsanstalt. Sein Zweck ist, negativ ausgedrückt, im besten Falle der, Hindernisse aus dem Wege zu räumen, die «aussergesellschaftlicher Zustand» der kulturellen Entwicklung in den Weg legen könnte; direkte Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger liegt ganz ausserhalb seines Betätigungsfeldes. Positiv ausgedrückt: der Zweck des Staates wird erfüllt, wenn dieser sorgt, für die Erhaltung der Sicherheit seiner Bürger gegen auswärtige Feinde und gegen innere Zwistigkeit.

Uns interessiert letzteres, die Sicherheit, sofern sie innenpolitische Richtlinie darstellt. Unter ihr versteht Humboldt die «Gewissheit der gesetzmässigen Freiheit».[2]) Der einzelne Bürger soll der Ueberzeugung leben können, dass vom Staate jeder Handlung ihm gegenüber, die ihn ohne oder gegen seine Einwilligung in seiner Freiheit oder seinem Besitze schmälerte, rechtlich eine Schranke gesetzt ist. Die Freiheit des Einzelnen ist der Masstab, dem Staate gegenüber erst recht.

Wichtig ist aber, dass diese Forderung nach freiem Spiel freier Kräfte von Humboldt nicht nur fürs wirtschaftliche Leben etwa aufgestellt wurde, wie es damaligem ökonomischem Liberalismus entsprochen hätte, sondern dass sein Liberalismus in konsequenter Weise auch nicht Halt machte vor dem Miteinbeziehen von Bildung und Erziehung in diese Freiheit vom Staate.[3])

Erziehung und Bildung ist Sache der «Nation», der «Gesellschaft», nicht des Staates. Damit wäre eine klare Situation geschaffen, wenn man sich unter Humboldts Begriffen von Nation und Gesellschaft etwas recht Konkretes vorstellen könnte. Aber das ist nun nicht der Fall. Mehr als eine grundsätzliche Trennung ist nicht gegeben. Wenn er auch vom natürlichen Zusammenleben und freien Aufeinanderwirken der Menschen eine überaus reiche Vorstellung hatte, Nation und Gesellschaft bedeuteten ihm nicht eine Lebensmacht, die etwa dem Staate sich bewusst entgegengestellt hätte. Humboldt spürte darin vielmehr «Lebensgeist, der sich ungesucht entwickelt aus dem zusammenströmenden Hauche der vielen Einzelseelen».[4])

---

[1]) Vergl. zu diesem Abschnitt Humboldt, W. W., I, S. 154, III, S. 183, Briefe an Caroline, III, S. 216, ferner Emil Dürr, Freiheit und Macht, bei Jacob Burckhardt, Basel 1923, S. 114, 115.

[2]) Humboldt, W. W., I, S. 197.

[3]) Humboldt, W. W., I, S. 145.

[4]) Meinecke, W. und N., S. 43.

Und doch, irgendwie musste auch dieses Leben und Weben der Nation Gestalt gewinnen, irgend jemand musste die verschiedenen Angelegenheiten an die Hand nehmen, die einstimmigen Bemühungen der Bürger mussten sich auf irgend eine Weise auf irgend ein Ziel hin zusammenfassen lassen. Wie dachte sich dieser Denker die praktische Gestaltung der Dinge? Wie die Uebernahme und Leitung der Angelegenheiten der Nation, die er so bewusst von denen des Staates trennte?

Er ging aus von dem, was er im Staate von damals vorfand, von den einzelnen «Bürgergemeinheiten».[1]) Hier, in diesen Zellen bürgerlich-gesellschaftlichen Lebens sollte nach seiner Auffassung zunächst das «Gefühl der Selbständigkeit in der Nation» [2]) geweckt werden. Die Nation, das war Humboldts Idee, sollte sich auswachsen zum Inbegriff grosser und kleiner Kommunen, deren ständische Behörden in «gesetzmässiger Freiheit, aber unter strengster Verantwortlichkeit» die Angelegenheiten der Nation «neben den Beamten des Staats» besorgten.[1]) Neben diesem Anknüpfen an bereits bestehende «Gemeinheiten», womit doch Gemeinden gemeint sein dürften, befürwortet Humboldt die Bildung von «Genossenschaften»,[2]) etwa nach Landbau, Handwerk, Handel sich gliedernd. Er verspricht sich davon eine für das Volk heilsame Richtung von Geist und Gefühl, die dahin ginge, dass der Einzelne seine eigene Ehre an die Ehre der Genossenschaft knüpfte, wodurch dann alle wechselseitig belebend aufeinander wirkten.[2])

Wie, wenn nun einmal der Gedanke an Schulgenossenschaften aufkäme? Konnte nicht die in einem bestimmten Sinne verstandene und durchgeführte Schulung der Kinder Erwachsene ebenso zusammenführen wie etwa gleiches Handwerk, gleiches Gewerbe? Humboldt hat an solche Schulgenossenschaften nie gedacht. Daran aber hat er grundsätzlich festgehalten, dass alles, was Bildung und Erziehung betrifft, nicht Aufgabe des Staates, sondern der Nation ist, dass es dies immer ausdrücklicher werde. Dreierlei war dabei für ihn bestimmend.

1. Durch die Uebergabe des Erziehungswesens an die Nation hoffte er, diese in ihrer Selbständigkeit und Selbsttätigkeit dem bevormundenden Staate gegenüber zu festigen. Sie musste doch, so sagte er sich, selbst aufgeklärter und gesitteter werden, wenn sie zur

[1]) Humboldt, W. W., XIII, S. 391, 398, 399, XII, S. 234, 235.
[2]) Humboldt, W. W., XII, S. 351, 352, XIII, S. 417, 418.

Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation «tätig» mitwirkte.[1])

2. Für ihn lag es im Interesse der Erziehung, der Bildung des Menschen zum Menschen, sie dem politischen Wechselklima des Staates zu entziehen. Im Blick darauf trat er stark ein für die finanzielle Selbständigkeit der Schule. Er sah es wohl: die staatlichen Zahlungen standen nur zu sehr unter dem Einfluss der politischen Konstellationen.[1])

3. Endlich kommt dazu, dass Humboldt im freien Wirken der Nation die einzige Möglichkeit sah, der religiös-weltanschaulichen Seite der Erziehung, ohne welche er sich eine solche überhaupt nicht denken konnte, im ganzen Umfange Rechnung zu tragen. Ein konfessionsloser Staat war für Humboldt undenkbar. Mischte sich also dieser Staat ins Erziehungswesen, so hatte das zur Folge, dass von dem zu Erziehenden Glauben auf Autorität hin verlangt werden konnte. Was der Staat bezweckte, sittliche Bildung seiner Bürger, das musste dann in deren Gegenteil umschlagen. Gerade weil Erziehung auf religiös-weltanschaulichem Boden sich aufbaut, ist die Einflussnahme des Staates auf sie möglichst zu beschränken.[2])

Diese drei Argumente sind für Humboldt ausgesprochener- und unausgesprochenerweise wegleitend gewesen und geblieben.

Auch in seiner amtlichen Tätigkeit als Minister für Kultus und Unterricht in den Jahren 1809/10 hat er an seiner Ueberzeugung festgehalten, dass der Staat «nur dahin zu streben hat, bloss negativ zu wirken», dass er «das positive Wirken der freien Tätigkeit der Nation überlassen und die Menschheit genug achten muss, um zu wissen, dass der moralische Standpunkt einer Nation sich nie genau berechnen, noch weniger aber die Entwicklung derselben sich mechanisch voraussehen lässt, indem sie vielmehr und ganz aus innerer Kraft «....oft plötzliche Impulse erhält, die, weit entfernt, sich durch Gesetzgebung leiten zu lassen, dieselbe ihnen zu folgen zwingen; kurz, da der Staat kein Erziehungs-, sondern ein Rechtsinstitut ist....»[3])

Es soll dabei nicht vergessen werden die entscheidende Bedeutung, die Humboldt für sein Land und vor allem für dessen geistigen Aufstieg gehabt hat, was er für den Ausbau der Berliner Universität, für die Hebung des gesamten Erziehungswesens und für das Auf-

---

[1]) Humboldt, W. W., XII, S. 152.

[2]) Vergl. für diesen Abschnitt Humboldt, W. W., I, S. 66, 68, 149, 156, II, S. 334, 335, und III, S. 205.

[3]) Humboldt, W. W., XIII, S. 100.

kommen der Idee von dessen nationaler Einheit geleistet hat. In einem entscheidenden Augenblick hat er sich seinem Lande und dessen Regierung zur Verfügung gestellt, weil er nicht darum herum kam um ein unvermitteltes, ursprüngliches: «Wir gehören nun einmal zu dem Lande»,[1]) zu diesem Volke, dieser Nation, kann man hinzufügen.

Aber alles, was er als «Staatsmann» getan, das hat er nicht um des Staates, sondern um des Volkes willen getan. Er blieb nun einmal bei der Idee, dass der Staat immer schwächer werden müsse, damit das Volk umso stärker werde — darum hat er diesem die Erziehung der nachwachsenden Generation übertragen.

Friedrich Schleiermacher.

(1768—1834.)

Es klingt wie eine Apologie zu W. v. Humboldts Ansichten, wenn Schleiermacher in seiner Abhandlung «Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung» aus dem Jahre 1814 erklärt, dass der Staat, welcher als das eigentlich handelnde Prinzip auf dem Gebiete des gemeinsamen Lebens den Trieb und die Willkür der Einzelnen anerkenne und seine Aufgabe nur in der Sicherung des Nebeneinander dieser Freiheiten und Triebe und der Verhütung ihres Missbrauchs sehe, sich möglichst unsichtbar machen müsse. «Ein solcher,» heisst es wörtlich, «muss die Freiheit der Einzelnen als eigentlich positive Kraft, der er dient, möglichst wenig beschränken:.... wie barbarisch müsste es sein, wenn er nicht sähe, dass eben dieses eine der teuersten und genussreichsten Aeusserungen der Freiheit ist, wie die Eltern ihre Kinder sich anbilden und ihr innerstes Dasein in ihnen zu vervielfältigen suchen, und dass er seinem Berufe wenig entspricht, wenn er zwar seinen Untertanen möglichst Freiheit lassen will in ihrem Verfahren mit den Dingen, mit denjenigen aber, die ihnen ja viel eigentümlicher angehören als irgend Dinge, welche sie mit sich versammeln können, sie nicht verfahren lassen wolle nach der Lust ihres Herzens....»[2]) Schleiermacher sieht sofort das Problem sich schürzen, sieht, wenn man so sagen will, die Humblodtsche Lösung.

Er kann sich jedoch dieser Auffassung des Staates und seines Verhältnisses zum Erziehungswesen und zum Einzelnen, die jenem

[1]) Briefe an Caroline, II, S. 87.

[2]) Fr. D. E. Schleiermacher's Werke, Auswahl in 4 Bänden, herausgegeben von Dr. Otto Braun, Lpz. I 1910, II 1913, III 1910, IX 1911, cit. A. W., daselbst I, S. 500; die entsprechende Band- und Seitenzahl für die erste Ges.-Ausgabe seiner Werke ist hier, in dieser Ausgabe, mit angegeben.

zuletzt nur noch die Rechte im engeren Sinne überweist, nicht anschliessen. Sie wird von ihm als eine rein negative Staatsauffassung abgewiesen. Er stellt ihr die seine als eine positive gegenüber. Hier wird der Staat «nicht bloss als eine hemmende, sondern als eine selbstthervorbringende, bildende und leitende Kraft angesehen».[1]) Fragen wir, woher diese Kraft stamme und worin sie bestehe, so mag die Stelle aus dem Brouillon der Ethik von 1804/5, vorgreifend den folgenden Ausführungen, uns antworten: in der «gemeinsamen organisierenden Tätigkeit» eines Volkes «unter der individuellen Idee der Kultur».[2]) Letztere begreift auch Erziehung in sich. Danach fällt also Erziehung, d. h. «ein Erziehen in den Zweck des Staates».[3]) O b aber überhaupt und inwiefern dieses Erziehen der Staat s e l b s t übernehmen soll, das ist die Fragestellung, die Schleiermacher durch die ganze genannte Erörterung begleitet.

Um die Antwort des Denkers auf diese Frage klar herauszuschälen, werfen wir zunächst einen Blick auf seine weltanschauliche Einstellung.

Schon die anfangs angeführten Stellen lassen erkennen, dass Schleiermacher nicht nur im Individuum eine die Welt gestaltende Kraft erblickt, sondern ebensosehr im Staat. Diese Tatsache legt die Frage nahe: wie hat Schleiermacher denn das Individuum begriffen und aufgefasst? Was hat er ihm gegenübergestellt als Ueberindividuelles? Wie steht es um das Verhältnis beider zu einander?

Wir wissen, wie hoch W. v. Humboldt die Individualität eingeschätzt hat: so hoch, dass sie ihm der eigentliche Ausgangspunkt für unser Problem geworden ist. Es ist nun keineswegs so, dass Schleiermacher in der positiven Wertung des Einzelnen hinter Humboldt zurückstände — im Gegenteil.[3]) Auch er betont die «Eigentümlichkeit» und spottet zum Beispiel der «natürlichen Religion» als eines würdigen Produktes des Zeitalters, «dessen Steckenpferd eine erbärmliche Allgemeinheit» sei.[4]) Auch er will die Menschheit in der jeweils persönlichen Gestalt seines «Bruders»[5]) erfasst und begriffen wissen.

Aber nun steht man doch sofort bei Schleiermacher vor einer wesentlichen Vertiefung seiner Auffassung vom Einzelmenschen. Gleich auf den ersten Seiten seiner «Reden» und «Monologe» tritt

---

[1]) A. W., I, S. 501.
[2]) A. W., I, S. 140, 502.
[3]) Vergl. A. W., IV, S. 408, 414 ff., 418, 420, 422.
[4]) A. W., IV, S. 378.
[5]) A. W., IV, S. 275, 420.

uns die Sehnsucht entgegen nach Ergänzung der Individuen durch einander, nach ihrer Einbettung in eine höhere Lebensgemeinschaft, nach ihrer Auflösung in die Unendlichkeit des Universums.

Religiös-mystische Einstellung ist Ausgangspunkt. In seiner Auffassung der Religion ist beides gegeben, beides in einem Augenblick mitgesetzt, der Einzelne, welcher anschaut und fühlt, und das Universum, welches angeschaut und gefühlt wird. Von beiden Seiten geht eine Kraft aus, vom Einzelnen die hingebende, liebende, vom Universum oder dem «Weltgeist» die erfüllende und den Einzelmenschen ergreifende. Und wiederum: das Ergriffensein des Einzelnen, sein Erfülltsein löst in ihm den Drang aus, sich anderem mitzuteilen und anderes an sich zu ziehen, selbst wieder Schöpfer zu sein.[1])

Wie bei W. v. Humboldt also beide Pole, Individuum und Universum. Aber an Stelle der Betonung des Individuellen, des Zurückfliessens beider in ausgesprochenen Subjektivismus dort, stehen wir hier vor der S y n t h e s der individualistisch-universalistischen Tendenz.

Unter dieser Idee der Synthes beider hat Schleiermacher nun auch, hinabsteigend in die Welt des endlich-Ueberindividuellen, dieses anders gewertet. Auch in der Welt des E n d l i c h e n mit ihren Ordnungen der Dinge, mit den tausenderlei einzelnen Gegenständen gilt dasselbe. Auch hier ist mit dem einzelnen Menschen für Schleiermachers Auffassung immer zugleich diese Welt mit gegeben,[2]) mit dem Individuum auch die engeren oder weiteren Lebensgemeinschaften, wie sie uns in Familie, Staat und Kirche entgegentreten. Dabei ist ganz abgesehen davon, ob das dem Einzelnen bewusst ist oder nicht. Dass es ihm aber bewusst w e r d e, ist der Wille der Gottheit. Und man kann dazu t u n, dass dies werde.

Damit stossen wir auf ein neues Moment in Schleiermachers Gedankengang: es ist das erziehliche Moment. Das Z i e l der E r z i e h u n g, von hier aus bestimmt, wäre, in jedem Menschen über das Empfinden des Unterschiedes von ich und du hinaus das Gefühl der «Identität des Einzelnen mit dem Ganzen»[3]) im Bewusstsein klar und lebendig werden zu lassen.

Wie tief gerade dieser Gedanke in das Verhältnis vom Staat zur Schule hineingreifen wird, zeigt jene Stelle, wo er beiläufig erklärt:

---

[1]) Vergl. zu diesem Abschnitt seine Abhandlung: «Ueber den Begriff des grossen Mannes», A. W., I, S. 524 ff., ferner IV, S. 240, 258.

[2]) Schleiermacher's sämtliche Werke, Berlin 1836—1856, cit. S. W., daselbst III, Abt. II, S. 261, A. W., IV, S. 263, 424.

[3]) A. W., I, S. 513, II, S. 102, 103.

«So wie wir uns.... den Staat denken auch schon in den ersten Anfängen, so ist mit dem Bewusstsein des Ganzen auch das des Unterschiedes zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen erwacht....»[1]) Schleiermacher sieht die Erziehung eingeflochten in das Werden des Staates. Diese Tatsache ist ein Hauptfaktor für die Problemstellung wie er sie gesehen hat.

Und nun treten wir näher heran an die Grössen Staat und Erziehung der Schule. Ihre Beziehung zu einander wird sich daraus ergeben.

Von der Auffassung der alles Sein und Werden bestimmenden Beziehung von Individuellem und Universellem ausgehend musste Schleiermacher den Staat anders werten als etwa Humboldt. Es ist nur ein Aufgreifen der an den Anfang gestellten Ausführungen, wenn jetzt festgestellt wird: Voll Ironie weist er die Ansicht, dass der Staat ein notwendiges Uebel, eine blosse Sicherheitsanstalt sei, zurück. Der Staat ist ihm nicht Aggregat von Einzelnen, sondern deren gemeinsame organisierende Tätigkeit unter einer individuellen Idee der Kultur, ist ihm «Resultat einer gemeinschaftlichen Beseelung».[2]) Der Einzelne ist Organ dieser auf eine grössere Individualität hinzielenden Gemeinschaft. Was er dem Staat als Gemeinschaft abspricht, das geht ganz eigentlich ihm selber verloren. Schleiermacher stellt bewusst den Organismusgedanken dem Vertragsgedanken des Rationalismus gegenüber.

Da nach seiner Auffassung die Erziehung in den Werdeprozess des Staates eingeflochten ist, fragen wir, was er als solchen bezeichnet habe. Wie wurde ihm Nichtstaat zu Staat?[3]) Worin lag das Kennzeichnende dieser Wandlung? Darin, sagte er sich, dass, was bisher Sitte und Gewohnheit war, in Gesetz gefasstes Recht und vorgeschriebene Pflicht ist. Was vorher Einzelne trieben aus bewusstlosem Instinkt und fortgepflanzter Gewohnheit, «jetzt ist es mit Bezug auf die Bedürfnisse des Ganzen unternommene und verteilte Arbeit». Vorher herrschte mechanische Kohäsion, jetzt Vaterlandsliebe, «kurz, indem der Staat wurde, ist die sonst vorhandene Gesinnung und Tätigkeit in Gesetze zusammengefasst und dargestellt». So will es das Zusammengehörigkeitsbewusstsein der in einem Staate zusammengeschlossenen Einzelnen. Der Lebensrhytmus des so gewordenen Staates ist der «Gegensatz von Regierung und Untertan», ist der Gegensatz von

---

[1]) S. W., III, Abt. II, S. 262.

[2]) Günther-Holstein, Die Staatsphilosophie Schleiermacher's, Bonn 1924, S. 63.

[3]) S. W., III, Abt. VIII, S. 7.

Herrschen und Beherrschtsein, denn «was als Sitte Eins war, teilt sich nun in Aussprechen und Ausführen».[1])

«Was.... Sitte.... war.....» erklärt Schleiermacher und ist dabei überzeugt, dass bei dem ganzen Werden immer n e b e n dem erstarkenden Gesetz Sitte geblieben, dass Sitte und Gewöhnung fortwährend dem Triebleben des Menschen wie des Volkes entwächst. Als ungeschriebenes Gesetz lebt und webt sie im Volke.[2])

Und nun rechnet Schleiermacher die Erziehung, d. h. ein wesentliches ihrer Momente als «mit» der Sitte eines Volkes «aufs stärkste verwurzelt»,[3]) als auf der Sitte ruhend, und als solches kann sie nie, welchen Zustand des Staatsseins man sich auch vorstellen möchte, von der Regierung erzeugt sein. S i e[4]) kann das auf Sitte beruhende Erziehen nicht herbeiführen. Nur das, was an der Erziehung möglicherweise dem staatlichen Rhytmus von Herschen und Beherrschtwerden eingefügt werden kann, fällt in die staatlich- gesetzliche Sphäre, wird Geschäft des Staates. Hier ist die Quelle des Berufes des Staates zur Erziehung.

Welches sind die Hauptzüge im Werden des Staates, die, dieser Voraussetzung entsprechend, ihm Anteil an der Erziehung gewähren? «Gibt es etwas und was..., wodurch er von der Erziehung viel oder wenig an sich reisst? und gibt es etwas und was ist es in der Erziehung, wodurch sie dem Staat oder einer bestimmten Vorrichtung desselben anheimfällt?», so fragt sich Schleiermacher. Dabei ist er der Ueberzeugung, dass Staat und Erziehung ihrem inneren Wesen nach nichts miteinander gemein haben. Der Staat ist Ausdruck eines Verhältnisses der Erwachsenen unter sich. In seinem Begriff liegt keine Beziehung darauf, woher die Erwachsenen kommen. In der Erziehung erblickt Schleiermacher ein Verhältnis der Generationen unter sich. «Indem die eine erzieht und die andere erzogen wird», kann die Erziehung «sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm».[5]) Trotzdem lassen die bisherigen Ausführungen darauf schliessen, dass es etwas gibt, in dem beide Potenzen sich treffen.

Eine Zeit ist im Werden des Staates tatsächlich vorhanden, in der Regierung und Staat sich des Erziehungswesens bewusst bemächti-

---

[1]) Siehe Anm. 3, Seite 31 ds. Arbeit.

[2]) S. W., III, Abt. VIII, S. 21, 125, wo es heisst: «Wegen der Erziehung muss man zum Anfang zurückgehen, ob sie zu dem gehört, was als Sitte Gesetz wird, oder zu dem, was dem Einzelleben der Familie anheim fällt.»

[3]) A. W., I, S. 505 folg.

[4]) Ebenda.

[5]) A. W., I, S. 499.

gen. Gewaltige Erschütterungen schmelzen einzelne Stämme und Horden zusammen zu einem losen Staatengefüge. Ist dieser Zusammenschluss vollzogen, so sucht jeder einzelne Stamm seine Eigentümlichkeit, und diejenige seines geistigen Daseins besonders, erneut zu klarer Gestaltung heraufzuführen. Es bildet sich das Uebergangsstadium einer «zusammengesetzten Vielheit», ein «Aggregat verschiedener Teile». Hier hat die Regierung keine Ursache, sich ins Geschäft der Erziehung, die Angelegenheit des Volkes, in diesem Falle der einzelnen Stämme, zu mischen. «Aber,» so führt Schleiermacher aus, «früher oder später wird eine Zeit kommen, wo sie es fühlen wird, dass es notwendig ist, die Vielheit in eine wahre Einheit umzuprägen, jedem organischen Teil das Gefühl des Ganzen lebendig einzubilden....» Liebe zum Stamm muss Vaterlandsliebe werden. «Nun.... beginnt sie sich der Erziehung anzunehmen....» Sie setzt sich ein für das zu erreichende Ziel, die «Identität des Einzelnen mit dem Ganzen.» Es zu erreichen, so glaubt Schleiermacher, «muss ein Werk der Regierung sein, welche in einem solchen Staate das Gefühl der Einheit des Ganzen ausschliessend hat». Denn die Regierung nur erstrebt bewusst die Bildung «einer grossen Nationaleinheit». Sie allein, so meint er, kennt den «politischen Trieb», den Trieb, welcher das Bewusstsein vom Verhältnis des Einzelnen zu einem bestimmten Naturganzen hervorzubringen, auszuprägen, selbsttätig zu erhalten weiss. Schleiermachers Staat als Nationalstaat steht und fällt mit der Festigkeit dieser Grundlage.[1])

Und doch — aus all den Ausführungen klingt es immer wieder hindurch, dass diese Uebernahme des Erziehungsgeschäftes durch den Staat im Grunde eine Ausnahme ist und auch bleiben soll. Man spürt Schleiermachers Skepsis. «Nur da werden Unterrichtsanstalten eigentlich vom Staat ausgehen müssen,» nimmt er das Problem schon in seiner Abhandlung über die Universitäten im deutschen Sinne von 1808 auf, «worüber ein noch ganz rohes Volk eine kleine Anzahl eines gebildeten b i l d e n d herrscht».[2]) Aber er fügt dann bald hinzu, dass wir, um «der Natur der Sache treu zu bleiben, alle solche Veranstaltungen als etwas Ursprüngliches, aus freier Neigung, aus innerem Triebe Entstandenes ansehen müssen.»[2]) Diese Fragen beschäftigen ihn 1814 eingehender. Wenn er dem Werden des grossen Staates, das auf Nationaleinheit hinzielt, den einfacheren Fall voranstellt, wo der Staat lediglich aus zwei Stämmen, deren einer der Sieger ist, hervorgeht, so sieht er die Möglichkeit voraus, dass der «Staat» «gewalt-

[1]) Vergl. zu diesem Abschnitt A. W., I, S. 512 folg.
[2]) A. W., IV, S. 558, 559.

tätig» in die Erziehung eines Stammes eingreift. Was geschieht dabei? «Er wird dessen Sitten auflösen und die Erziehung unter das Gesetz stellen, wodurch.... grossenteils das innere Leben verloren geht und mit beschleunigter Geschwindigkeit die Neigung wächst, sich bei einer mechanischen Behandlung zu beruhigen.» Das ist die dunkle Kehrseite staatlicher Erziehung, der wie allem von ihm Unternommenen die Form des Gegensatzes von Herrschen und Beherrschtwerden anhaftet. Er denkt an eine «aristokratisierende Regierung», wie er sich ausdrückt. Wie leicht kommt hier beides zusammen: «Unterdrückung des unteren Stammes durch die Erziehung und falsche künstliche Hebung des oberen und so ist das Verderben vollendet.»[1]) Eine tyrannische Regierung, die so handelt. Gegen sie hälfe nur gnädige «Vorsehung» oder «gewaltsame Reaktion». Nur ja kein unangebrachtes pädagogisches «Künsteln und Schnitzeln». Es führt zum Verfall nationaler Eigentümlichkeit, das Leben des Volkes leidet «in seiner innersten Wurzel und der tiefste Verfall ist unmittelbar vorauszusehen oder eigentlich schon insgeheim vorhanden....»[2]) Erziehung vom Staate vollzogen ist eben ein zweischneidiges Schwert. Wie leicht treibt der Staat mit dem Anvertrauten Missbrauch zur Erweiterung seiner Macht, zur Ausdehnung «über sein eigentliches Gebiet hinaus».[3]) Wie bald kehrt sich Staatsmaxime gegen die Wissenschaft und ihren möglichen Einfluss. Bald ist diese gehasst, bald gefürchtet. Schwer ist es für wissenschaftliche Institutionen — und die S c h u l e gehört als deren unterste Stufe auch dazu — sich vom politischen Geiste fern zu halten und nicht zu «blossen Veranstaltungen für den Gebrauch des Staates» herabzusinken.[4]) Widerwärtig ist Schleiermacher der Gedanke, dass die angestellten Lehrkräfte «Staatsdiener»[5]) werden sollen. Er sieht sie unter die dem Staate eigentümliche, ihnen aber durchaus fremde Form geraten, wo alles vorzüglich in Beziehung auf den Staat betrachtet wird. Dass ihm diese Tatsache für die oberste Stufe, die Universität, am verderblichsten erscheint, wundert nicht. Ihn quält die Frage geradezu, wie Männer wirklich wissenschaftlich arbeiten sollen, wenn ihr ganzes Tun unter den Gesichtswinkel des Staates und dessen Nutzen gestellt ist. Dass der Staat sich aufmunternd und finanziell stützend und schützend der Bildungs- und Erziehungsanstalten annimmt, scheint ihm dem

[1]) A. W., I, S. 558 folg.
[2]) A. W., I, S. 511, 512, vergl. Günther-Holstein, S. 174.
[3]) A. W., IV, S. 544, 545.
[4]) A. W., I, S. 548, 569, 570.
[5]) A. W., IV, S. 592, 593.

ganzen Gang der neuen europäischen Bildung zwar angemessen — «allein hier wie überall kommt eine Zeit, wo diese Vormundschaft aufhören muss».[1]) Er erhofft es wenigstens für das protestantische Deutschland. Seine Abhandlung über die Universitäten ist ein Ruf nach der Mündigkeitserklärung von Seiten des Staates den Universitäten — und den Schulanstalten gegenüber.[2])

So ist denn für Schleiermacher die vom Staat durchgeführte Erziehung grundsätzlich vorübergehende Erscheinung. Ist politische Gesinnung aus dem politischen Triebe erwachsen zum Zusammengehörigkeitsbewusstsein im Einzelnen und im Volke, beiden gewissermassen eingebildet worden, so dass es nun als etwas gleichsam «angeborenes» weiterwirkt, so muss die Erziehung «in die Hände des Volkes» zurückgegeben werden.[3])

Schleiermacher findet seine Begründung der Staatserziehung und ihrer Begrenzung in dem Verflochtensein der Erziehung ins Werden des Staates. Der Staat als solcher hat sich nach seiner Ueberzeugung an der Erziehung zu beteiligen «dann.... und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und das Bewusstsein derselben zu stiften».[4])

Die Antwort, die bisher unsere Frage bei Schleiermacher gefunden hat, ist abgeleitet aus dem Begriff des Staates und der Beurteilung der Beziehung des Einzelnen zu ihm, ohne Rücksicht zunächst auf mögliche andere Lebensbeziehungen des Menschen.

Nun ist aber für Schleiermacher der Staat nicht die einzige Lebensform gewesen, in welcher der Gemeinschaftstrieb der Menschen lebendigen Ausdruck gefunden hat. Staat verkörperte ihm nur diejenige Gemeinschaftsinstitution, deren Ausdruck Gesetzlichkeit, Gesetz als Macht war in der Form der Beziehung von Herrschen und Beherrschtwerden. Was nicht dieser Eigengesetzlichkeit unterworfen war und unterworfen werden konnte oder sollte, das lag für diesen Denker in einer Sphäre, die frei war vom Staate, von dessen bestimmenden Einspruch.[5])

Wir haben gesehen, dass Erziehung nur staatliche Veranstaltung werden konnte, insofern sie mit einem ihrer Momente sich dem Lebens-

---

[1]) A. W., IV, S. 563, 564.

[2]) A. W., IV, S. 597, 598, besonders die «Abhandlung über Akademie der Wissenschaften» vom Jahre 1832.

[3]) Vergl. S. W., III, Abt. VIII, S. 203, 204.

[4]) A. W., I, S. 514.

[5]) S. W., III, Abt. VIII, S. 158, 181, 182.

rhytmus des Staates einfügen liess — sonst lag sie, entsprechend ihrem innerlichen Lebensprozess, den sie für den Einzelnen bedeutet, ganz ausserhalb der Tätigkeitssphäre desselben, liess sich von ihm nicht erfassen. Mit ihrer Innerlichkeit als dem Gegensatz zum Gesetz lagen die Wurzeln der Erziehung im eigentlichen Sinne — der Staat könne höchstens unterrichten, nicht erziehen, sagt Schleiermacher einmal[1]) — in jener staatsfreien Sphäre, die in der Familie, der Geselligkeit, der wissenschaftlichen Organisation, d. h. der Organisation des Wissens, und in der Kirche als der Institution des religiösen Lebens in Erscheinung trat. «Wissenschaftliche Freiheit, religiöse Freiheit, häusliche Freiheit»[2]) sind für Schleiermacher Kleinode in der Hand des Volkes. Erziehung in die Hand des Volkes zurückgeben musste also bedeuten, sie in diese Gebiete der Freiheit vom Staate zurückführen.

Von den genannten Sphären kommt für uns diejenige der Geselligkeit nicht in Betracht. Dagegen werden die drei andern, in ihrer Beziehung zum Staate betrachtet, für den Gedanken der Freiheit der Schule vom Staat von bestimmendem Einfluss.

Ueber die Einordnung des Einzelnen in die überindividuelle Einheit des Staates setzte Schleiermacher die Einordnung des Individuums in die Beziehung zum Universum, persönlich gesprochen, zu Gott. Dadurch war auch für die Erziehung eine grundsätzlich religiöse Grundlage gegeben. Der Erzieher musste sich gegenwärtig halten, dass der Einzelne zur Darstellung des Göttlichen in der Welt gelangen sollte, ja dass darin dessen höchste Aufgabe und Bestimmung lagen.

Diese Bestimmung musste und konnte sehr wohl nach Schleiermachers Auffassung der Staat anerkennen. Gerieten nicht mit dem Schwinden des religiösen Haltes der Bürger auch die Grundfesten gesunden staatlichen Lebens ins Wanken? Schleiermacher jedenfalls war davon überzeugt.

In diesem Zusammenhang gewinnt sein Gutachten «Ueber die Mittel, dem Verfall der Religion vorzubeugen»[3]) aus dem Jahre 1804 besondere Bedeutung. Schleiermacher sieht überall Oberflächlichkeit und Scheinheiligkeit sich breit machen, den Feind aller wahren Gesinnung, aller wahren Religion. Und wo liegt der Grund? Darin, dass die Kirche, ursprünglich die Trägerin und Künderin derselben, zur Anstalt des Staates geworden ist. Ein schwerer Vorwurf. — Und nun mochte er in seinem Geiste, zaghaft zwar, aber mit einer gewissen Un-

[1]) A. W., II, S. 194.
[2]) A. W., II, S. 339, Zusatz aus dem Jahre 1816.
[3]) S. W., I, Abt. V, S. 94.

widerstehlichkeit, für das Erziehungswesen die gleiche Gefahr heraufsteigen sehen, der Verdrängung innerer Sittlichkeit durch äussere, «empfohlen von Seiten der Nützlichkeit und der Glückseligkeit».[1]) Wie — «was sich jetzt wohl schwerlich möchte tun lassen» — wie, wenn der Eingriff des Staates ins Erziehungswesen dieses in eine solche Linie hineindrängte? War davon nicht erst recht eine Stärkung des «Freischulgedankens» zu erwarten?

Schleiermacher bleibt uns leider eine klare, eindeutige Antwort an dieser Stelle und in dieser Richtung schuldig, weil er eine solche Entwicklung der Dinge «jetzt» nicht für möglich hielt. Er meint, der Staat müsse sich unter vorliegenden Umständen mit der langsameren, aber sichereren Wirkung begnügen, die, beim kirchlichen Leben des Volkes einsetzend, «die Verbreitung und Belebung der wahrhaft religiösen Gesinnung notwendig haben muss» für den wirklichen sittlichen Aufstieg des Volkes.[1])

Es scheint mir jedoch nicht zweifelhaft, dass Schleiermacher, nach seinem Ermessen durch die Verhältnisse zu einer Klärung der Frage und zu eindeutiger Stellungnahme gezwungen, mit Entschiedenheit auch hier für die Freiheit der Schule vom Staate eingetreten wäre. Schulen sind nach seiner Ueberzeugung eben Anstalten weniger des Unterrichtens als der Erziehung, Stätten, an denen Gesinnung gepflanzt wird, sind religiös fundierte Weltanschauungsschulen.

Um von diesen Erwägungen zurückzukommen: festgehalten zu werden verdient jedenfalls die Tatsache, dass hier zum erstenmal das «Freischulproblem», wenn auch flüchtig, aus dem Gegensatz hervorspringt, dem es heute entwächst, nachdem in hohem Masse äussere Sittlichkeit, Nützlichkeit und Glückseligkeit — um bei den Ausdrücken von damals zu bleiben — zum Ziele staatlich anerkannte und durchgeführter Erziehung geworden sind.

Aus der Verbindung beider, der Religion und der Schule, zusammengesehen in ihrem Verhältnisse zum Staat, mochten, wenn entsprechende Folgerungen gezogen wurden, der Idee der Freiheit der Schule vom Staate, weitere Argumente erwachsen.

Dazu kommt nun die Hochschätzung, die Schleiermacher der Familie hat zuteilwerden lassen. Er sprach etwa von ihr als von einem Allerheiligsten[2]) und hat in ihr den Quell alles Lebens, nach welcher Seite hin es sich entfalten mochte, erblickt. Hier war die Urgemeinschaft, die Urzelle, alles überhaupt gemeinschaftlichen und ge-

[1]) Ebenda, S. 110.
[2]) A. W., IV, S. 394, 352, II, S. 540, 541.

selligen Lebens, ob es nun in rein geistigen, ökonomischen oder religiösen Bedürfnissen und Strebungen verwurzelt sein mochte. Hier entsprangen gleichermassen Staat und Kirche, hier alle Sitte und Gewöhnung, und von da aus eroberte der Mensch sich durch sein Wissen die Welt. Hier war die Stätte seiner Bildung und Erziehung im wahrsten Sinne des Wortes. Aber — und das ist, so wie wir Schleiermacher kennen, charakteristisch für ihn — er sieht das Verhältnis auch von der anderen Seite, sieht die Familie als «organischen Bestandteil» genannter Gemeinschaften. Von da aus stellte er nun die Familie hinein in das Problem des Verhältnisses vom Staat zur Schule. Wem gehören die Kinder? Die alte und immer wieder neue Frage. Weder den Eltern nur, ist seine Antwort, noch dem Staate allein. Hier findet dieser die Eltern immer bereits im Besitze der Erziehung, dort müssten die Kinder mit ihren Eltern sterben, um ihm nicht anheimzufallen. Die Kinder gehören beiden gemeinschaftlich; aber Schleiermacher schreibt die Erziehung doch grundsätzlich den Eltern als dem dafür am besten geeigneten «Organ des Staates» zu. Familienerziehung geht vor Staatserziehung.[1])

Endlich gehen nach Schleiermachers Ansicht die der Erziehung gewidmeten Anstalten grösstenteils spontan von der älteren Generation aus. Das wissenschaftliche Streben des Menschen schafft sich seine Organisation selbst.[2]) Die Idee des Wissens, welche bei Schleiermacher von der Idee der Bildung, der Schulung und Erziehung begleitet und eine dem Menschen als solchem eigentümliche Idee ist, wirkt eine besondere Gemeinschaft. Sie ist die Trägerin jener Organisation. Ihr Lebensrhytmus ist demjenigen von Herrschen und Beherrschtwerden völlig fremd. Sie kann nicht dem Staate untertan sein — ein Moment mehr, die Freiheit der Schule vom Staate zu fördern und zu fordern.[3])

Die Betonung der religiösen, gesinnungsmässigen Grundlage der Erziehung, die grosse Wertschätzung der Familie als Hort bestimmter Gesinnung legten Schleiermacher die Folgerung nahe, die Schule den Kommunen der religiös-kirchlichen Gemeinschaften anzuvertrauen, hauptsächlich die Volksschulbildung. Je höher er diese steigen sah, umsomehr rechnete er damit, dass sich diese Gemeinden in ihren Erziehungsangelegenheiten anlehnten an die der Idee der Wissenschaft dienenden Instanzen. Der Staat hatte höchstens von der Tätigkeit bei-

[1]) S. W., III, Abt. VIII, S. 127.
[2]) Ebenda, S. 10, 11.
[3]) A. W., IV, S. 539 folg., S. W., III, Abt. VIII, S. 69, 128, 309, 310.

der «Notiz zu nehmen» und ihr Unternehmen durch Darreichung von Mitteln zu fördern.[1])

Die Forderungen wissenschaftlicher, religiöser und häuslicher Freiheit gegenüber dem Staate erhoben sind die aus den praktischen Lebensbeziehungen herwachsenden unterstützenden Momente für die Idee der Freiheit der Schule vom Staate, wie sie Schleiermacher theoretisch entwickelt und abgeleitet hat.

Schleiermacher sucht die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums zu bewahren und sicherzustellen gegen jeden Uebergriff staatlicher Gemeinschaft auf das Gebiet seines religiösen Seins und seine sittlich-wissenschaftlichen Ausbildung, ohne dass er sich nun wieder beschränkt, den Staat nur als Rechts- und Sicherheitsgemeinschaft anzusehen.[2])

Friedrich Herbart.

(1776—1841.)

Mit kurzen, knappen Zügen stellt uns der Philosoph unter den Pädagogen vor das Problem, dem nachzugehen unsere Aufgabe ist, in seiner Rede über die «Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung». Er hat sie gehalten am 5. Dezember 1810 in Königsberg. «Einladend und scheinbar gross ist der Gedanke,» so begann er damals vor der dortigen königlichen deutschen Gesellschaft, «die Jugend einer Nation in grösseren Massen unter einer gemeinschaftlichen Disziplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinsame Bildung gleichgesinnt, wird sie in den bürgerlichen Verein die ächte gesellige Gesinnung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schulen ist Verbesserung der Erziehung der Völker....»[3]) Eine treffliche Fassung der damaligen Ansichten über Staat und Erziehung und ihr Verhältnis zueinander. Nationalstaatliche Stimmung von weltbürgerlichem Lichte umgeben — und die neue Schule eine Pflanzstätte für beides zugleich.

Aber s c h e i n b a r gross und einladend nur ist dieser Gedanke. Herbarts Ueberzeugung ist er nicht. Seine Vorbehalte und Entgegnungen setzen sofort ein.

---

[1]) S. W., III, Abt. VIII, S. 128.

[2]) Johann Bauer, Schleiermacher als patriotischer Prediger (Heft 4 der «Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus), S. 219.

[3]) Joh. Friedr. Herbart, sämtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein in 12 Bänden, Hamburg-Leipzig 1850—93, daselbst XI, S. 367.

Zwar geht er bei seinen Ausführungen zunächst aus von der «Idee des Staates», vom Staate, wie er sein soll, um den andern entgegenzukommen.[1]) Aber er stellt sofort fest, dass dieser Weg von der Politik zur Pädagogik grundfalsch ist.[2]) Eine Sache, welche es immer sei, nicht aus ihrem Wesen und ihrer Eigengesetzlichkeit heraus begriffen, sondern lediglich als Mittel zum Zweck aufgefasst, kann niemals richtig verstanden werden. Wie ein Akt der Verzweiflung kommt es ihm vor, wenn der Staatsmann zur Erziehung greift, um in ihr einen Pfeiler für die Aufrichtung seines Gebäudes zu finden. Darin besteht das Verwerfliche dieses Tuns, dass regelmässig die Pädagogik nach der Politik sich zu richten hat.[2]) Politik ist Ausdruck des Staatsstrebens: sie wird sich nie so um den Einzelnen kümmern, wie das gerade im Wesen der Erziehung liegt. Echte Erziehung kümmert sich um den Einzelnen, will jeden als solchen nur «für sich selbst» bilden, und — indem sie sich nicht um den Staat kümmert, arbeitet sie ihm am besten in die Hände, indem sie ihm «sittliche Charaktere» schafft. Am ehesten ist dem Staate gedient, wenn die Pädagogik auf ihren eigenen Boden, auf eigene Füsse und an ihren eigenen Platz gestellt wird. Nimmt der Staat sich ihrer an, so kann dies immer nur nebenbei geschehen, denn er hat vollauf genug zu tun. Staat, «ganz nur Staat»[3]) zu sein. Und zudem: seinem ganzen Wesen nach könnte er auch hier, so ist Herbarts Meinung, nur unterordnen und befehlen, denn Macht ist sein ihm als Gesellschaft eigenes Kennzeichen. Selbständigkeit gilt hier nur im Rahmen des Ganzen. Kunst, d. h. das Können des Staates ist grundverschieden von demjenigen der Erziehung; diese erfordert einen ganz andern Künstler als es der Staatsmann zu sein vermag. Herbart will ausdrücklich «Meister der pädagogischen Kunst»[4]) in den Dienst der Erziehung gestellt wissen. Aber wo, in welcher Gemeinschaft denn sollen diese Meister wirken können? Seit Jahren, so meint Herbart, habe ihn die Frage nach der Lage, nach dem Platze, der der Erziehung zuzuweisen sei und der Schule beschäftigt. «Zwischen dem Staate und dem Haus», so führt er zum Schlusse aus, «stehen die Stadt, die kleinen Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die zusammengenommen wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet.» Der Lehrer würde von einer Familienge-

[1]) XI, S. 368 folg.
[2]) Ebenda.
[3]) H., XI, S. 370, 371.
[4]) H., XI, S. 375.

nossenschaft angestellt und «so als Kommunalangelegenheit betrieben würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein und die vielbesprochenen Vorteile der einen und der andern Art vereinigen.»[1])

Wie in einem flüchtigen Aufriss ist in dieser Rede das Problem skizziert, so wie es Herbart gesehen hat. Sehen wir zu, ob und wie seine Auffassung vom Wesen und Zweck des Staates und der Erziehung zur Vertiefung der oben gegebenen Gedankengänge beigetragen hat.

Mit der Gedankenwelt Herbarts und ihrem ganzen systematischen Aufbau steht man vor dem grossen Versuche, Individual- und Sozialethik in harmonischen Einklang zu bringen. Ausgangspunkt ist für ihn das Individuum, weil er als Erzieher spricht. Nach allen Seiten und Beziehungen hin die Wege frei zu machen und zu ebnen für die Heranbildung sittlicher, charaktervoller Persönlichkeiten, dieses Streben hat sein ganzes Leben ausgefüllt.

Nichtsdestoweniger hebt er die Tatsache hervor, dass wir völlig Einzelne gar nicht kennen. Er rückt sehr in die Nähe von Schleiermacher, wenn er sich an einer Stelle seiner «praktischen Philosophie» fragt: «Wer ist etwas für sich allein?» und darauf antwortet: «In der Mitte anderer wurde jeder, was er ist.»[2]) «Der Mensch ist nichts ausser der Gesellschaft.»[3]) Hier ist er beheimatet mit seinem Denken und Empfinden, mit seiner Sprache und seinem Willen. Die Gesellschaft wiederum nimmt im Staate das Wesen der Persönlichkeit an. In ihm schaut Herbart wie Plato die Einzelpersönlichkeit in vergrössertem Bilde.

Die fruchtbare Auswirkung dieser gedanklich erfassten Beziehung zwischen Staat und Einzelnen verlangt in der Wirklichkeit einen auf Einsicht und gegenseitigem Vertrauen gegründeten «geselligen Geist». Er allein ermöglicht dem Staate die so notwendige, «freigewollte» Unterordnung des Bürgers[4]) unter das Ganze, verbunden mit bewusster Aktivierung der Einzelpersönlichkeit am Ausbau und Fortbau des Staates.

Besehen wir uns denselben näher. Auf den «geselligen Geist» ist eben hingewiesen worden. Er verbindet nicht wahllos die Einzelnen,

---

[1]) Diese und die vorangehenden Anmerkungen, H., XI., S. 376, 377.

[2]) H., VIII, S. 134.

[3]) H., VI, S. 20, vergl. dazu VIII. S. 174, 197, 352, IX, S. 186, 203, 204, V, S. 166, 171.

[4]) Vergl. die Abhanglung über den freiwilligen Gehorsam vom Jahre 1814. H., IX, S. 39 folg., ferner H., XI, S. 469, 470.

er gruppiert sie auch und wirkt sich aus in den verschiedensten «Gesellungen» — darauf wird noch zurückzukommen sein. Die oberste und grundlegenste unter ihnen ist der Staat. Er ist für diesen Denker die durch zwingende Macht geschützte und gestützte Gesellschaft.[1]) Macht ist jedem Staate immanent[2]) und es gibt nur eine[3]) auf einem Boden. In dieser Tatsächlichkeit zeigt sich uns der Staat von seiner natürlichen Seite als «gegebenes Werk der Natur»,[4]) als «notwendiges Uebel»,[5]) wenn man so will. Aber damit ist er doch seinem Wesen nach noch bei weitem nicht begriffen. Die Kenntnis dessen, was durch diese Macht beschützt werden muss, gehört dazu. Es sind positiv-sittliche Werte, ethische Ideen. Sie sind des Staates seelische Kräfte,[6]) die er nach Möglichkeit ins Gleichgewicht zu bringen hat.[7]) Er versucht es auch dank eines ihm als solchem innewohnenden Strebens, «Gleichgewicht im Gegensatz zur Unruhe»[8]) herzustellen, dank des Prinzips der staatlichen «Statik», wie der Ausdruck bei Herbart heisst.

Ihm stellt er gegenüber die Benützung der Kräfte als die «Mechanik» des Staates. Der grundlegende Gedanke ist dabei der, dass der Staat selbst nicht die Kräfte schafft, auch nicht die aus ihnen erwachsenden Gesellungen oder Gesellschaften. Er findet sie als Gegebenes,[9]) geht aus ihrem «Gedränge»[10]) hervor, bildet sich fort zu einem organischen Wesen,[11]) und wird so Verkörperung der Idee der Gesellschaft, wie sie sein soll, «beseelte Gesellschaft»[12]) — ideales Werden vorausgesetzt.

Aus «Statik» und «Mechanik» des Staates ergibt sich sein Zweck: «Zusammenordnung und Beschützung aller auf einem gegebenen Boden entstandenen Gesellschaften: so dass die Summe der Befriedigung

---

[1]) H., VIII, S. 77, 129, 130, I, S. 145, IX, S. 149, 231, 331, 332, VI, S. 27, II, S. 90.

[2]) Vergl. H., VI, S. 19.

[3]) H., IX, S. 189, XI, S. 391.

[4]) H., IX, S. 233, vergl. 145.

[5]) H., IX, S. 331, 332.

[6]) H., IX, S. 207.

[7]) Vergl. dazu die Abhandlung «Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft», H., IX, S. 201 folg.

[8]) H., VI, S. 34, IX, S. 432.

[9]) H., VIII, S. 129, 130, IX, S. 142, 143, II, S. 89, 90.

[10]) H., VIII, S. 297, II, S. 101.

[11]) H., IX, S. 213.

[12]) H., VIII, S. 133, 297; «Beseelte Gesellschaft» ist für Herbart das aus der Betrachtung von Platons Republik sich ergebende Idealbild des Staates, vergl. H., II, S. 53.

aller gesellschaftlichen Strebungen ein Maximum werde....»[1]) Der Gedanke des blossen Rechtsstaates ist aufgegeben. Die Idee des Kulturstaates beginnt deutlich sich abzuheben, jenes staatlichen Organismus, der vom Streben beherrscht ist, das gesamte Staatsleben nach ethischen Ideen zu gestalten, die als die höchsten massgebenden Richtlinien geistiges und wirtschaftliches Leben durchdringen.

«Beseelte Gesellschaft» ist für Herbart der Inbegriff des Staates wie er sein s o l l. Die Beseelung aber sieht er zuerst sich vollziehen in kleinen Zirkeln, in der Familie, in Gesellungen verschiedener Art, in Genossenschaften, in Gemeinden, Kreisen, Provinzen usw.[2]) Sie haben, und das ist für unser Problem von besonderer Wichtigkeit, nicht nur gewissermassen idealiter dem Staate vorauszugehen, sondern sie tun das auch realiter. Die Gesellungen sind das P r i m ä r e. Aus ihnen geht der Staat hervor, von ihnen empfängt er seine Aufgaben.... «Sie müssten ihren i n n e r e n Z u s a m m e n h a n g behalten, selbst wenn die Staatsform sich änderte.»[3]) Sie sind in unbestimmbarer Zahl und Art in ihm vorhanden und entstehen aus den Bedürfnissen und Neigungen der Menschen. Hervorzuheben ist bei diesem Blick auf die Gesellungen, dass Herbart deren Eigengesetzlichkeit betont. Menschen werden zur Gesellung geführt, sobald unter ihnen das Bedürfnis erwächst, aus e i n e r G e s i n n u n g heraus und unter einer Zwecksetzung etwas gemeinsam zu unternehmen. Jede derselben beruht ursprünglich auf einer Idee, «deren eigentümlicher Ausdruck sie ist».[4]) Es sei noch bemerkt, dass nach Herbart jede Gesellung eine rechtliche Seite zeigt, insofern sie ihrem inneren Wesen nach «Uebereinkunft eines jeden mit allen»[5]) ist.

Die wichtigste aller Gesellungen ist die F a m i l i e.[6]) Sie soll sein ein Staat, eine beseelte Gesellschaft im Kleinen. Sie ist die Urzelle für den Staat sowohl wie für die anderen Gesellschaften. Hier ist der Nährboden alles Grossen und Heiligen, alles Tiefinnerlichen, aller wahren

---

[1]) H., IX, S. 143.

[2]) W., Rein, Marx oder Herbart? Langensalza 1924, S. 17.

[3]) H., IX, S. 227.

[4]) H., VIII, S. 104, vergl. II, S. 89: Die Seele einer jeden Gesellschaft ist der gemeinsame Wille, der ihren Zweck festsetzt. Aus einem solchen Gemeinwillen folgen die Formen von selbst; vergl. H., VIII, S. 159, 160, wie für Schleiermacher, so ist auch für Herbart logischerweise die Staatsf o r m nicht ausschlaggebend für die Lösung unseres Problemes, vergl. H., IX, S. 219.

[5]) H., II, S. 89.

[6]) Zum ganzen Abschnitt H., VIII, S. 373, 150 folg., H., IX, S. 435.

Tugend. Je grösser der Staat wird, umso mehr wird sich das Individuum mit all dem aus seinem Innersten Quellenden auf diesen Boden zurückziehen. Hier kommt es zu sich selbst und findet sich wieder, wenn es dort in der Masse und ihren Interessen untergehen und verschwinden musste.

Vom Individuum haben wir Herbart ausgehen sehen; über den Staat, die einzelne Gesellung, die Familie, findet er sich wieder zum Einzelnen zurück — und um den, um die Einzelnen handelt es sich nun in der Erziehung. Es ist dies in dem feinen Sinne zu verstehen, dass dieser Einzelne als Erzogener dann dazu berufen ist, mitzuhelfen den Staat zur beseelten Gesellschaft umzuformen. So ist Gegenstand der Erziehung der Mensch als Mensch zuerst, dann als Bürger. Ziel der Erziehung ist Tugend, die «in einer Person zur Wirklichkeit gelangte Innere Freiheit, ist Sittlichkeit».[1]) Bei aller Erziehung geht es Herbart um die charaktervolle Individualität. Sie soll so unversehrt als möglich, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich sein und bleiben.[2])

Diese Forderung aller wahren Erziehung ist für den Staat (zweifellos) zu hoch. Er kann sie sich nicht zu eigen machen. Das verbietet ihm die einfache Staatsräson, der Staatsegoismus. «Der Staat bekümmert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können. Einer Menge von Menschen, deren Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet und mit ihrem Leben vergeht, lässt er ihre Unbedeutsamkeit. Er braucht Soldaten, Handwerker, Beamte, Geistliche: er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, nicht um sie selbst.»[3]) Er überschaut wohl die Menge dieser Kleinen, ja vielleicht sogar in hohem Masse, aber, so meint Herbart, «nur um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten», mehr als «um ihnen unmittelbar zu Hilfe zu kommen».[4]) Der Staat bleibt seinem ganzen Gebaren und auch seinem Vermögen nach äusserlich, auf die Oberfläche angewiesen, es fehlt ihm die Innerlichkeit und der Sinn für dieselbe. «Der Staat kann das Innere der Menschen nicht beobachten, nicht bessern. Seine Schulvorschriften beziehen sich auf Prüfung dessen, was sich prüfen lässt, aufs Wissen, soweit es auf der Oberfläche hervortritt.»[5]) Für

[1]) H., X, S. 189.
[2]) H., X, S. 38.
[3]) H., XI, S. 478, 479, vergl. X, S. 354.
[4]) H., X, Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 331, siehe auch Wilmann und Fritzsch, Herbart's pädagogische Schriften, 3 Bände, Osterwieck 1913 bis 1919, daselbst II, S. 168—172.
[5]) H., XI, S. 478, 479, X, S. 335, Umriss...., § 332.

den Staat z. B. ist das Ertragen eine bloss negative Tugend, und wie positiv kann sie für den Einzelnen werden, werden müssen?

Es wird niemand bezweifeln, dass es für den Staat vorteilhafter ist, gut erzogene als schlecht erzogene Bürger zu besitzen.[1]) Immer wieder wird der Einblick in das Verhältnis von Erziehung und Staat von dieser Tatsache auszugehen oder doch einen stark bestimmenden Faktor darin festzuhalten haben. Aber sehen wir zu! Wie leicht beginnt gerade hier die Verkehrtheit. Hart nebeneinander stehen in Wirklichkeit die Sätze «Dem Staat bringt die richtige Erziehung Vorteile» und «Die Erziehung ist um desto richtiger, je mehr Vorteile sie dem Staate bringt».[2]) Der Staat weiss wohl, wie sehr er der Schule bedarf. Fast ungewollt gleitet so die Schule in den restlosen Dienst für die «Maschinerie» des Staates. Hierin erblickt Herbart eine «Anmutung» an die Kunst der Pädagogik, die diese «höflich ablehnen»[3]) wird. «Verlangt der Staat mutige Krieger..., einsichtsvolle Führer..., gute Geschäftsmänner..., unbestechliche Richter..., Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen..., die zu gut sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen..., so braucht es nur Menschen, welche die Kunst erzogen hat... Sie werden den Beruf, B ü r g e r zu werden, in jedem Sinne empfinden. Es wird ihnen nicht hart sein, zu gehorchen..., ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staates in voller Dankbarkeit zu erkennen.»[4]) Es ist für unseren Denker das «in der Tiefe»[5]) verborgene Verhältnis von Staat und Schule zu einander, das in den oben ausgesprochenen Sätzen zum Ausdruck kommt und sich in der Wirklichkeit als wahr erweisen wird. Hier sehen wir Blutkörperchen des «geselligen Geistes», wenn wir ein früheres Bild aufnehmen wollen. Unbedingtes Vertrauen nur wird erlauben, die Individualität zu ihrem Rechte kommen zu lassen und Nivellierung zu verhüten. Von ihm getragen soll der Staat in weitgehendster Freiheit das Erziehungswesen w e r d e n und w a c h s e n lassen, indem er dasselbe sich anschliessen lässt an die eigentümliche Natur des Menschen.

---

[1]) H., X, S. 253, vergl. Umriss..., § 320, und H., VIII, S. 171.

[2]) H., X, S. 353, vergl. XI, S. 391, II, S. 201: «Diejenigen aber, welche im Ernste das Gute, ja das Beste wollen, mögen sich hüten, in irgendeinem Sinne die Erziehung als einen politischen Hebel zu betrachten. Aus einem geordneten Privatleben muss es (das Schulleben) von selbst hervorgehen...»
In gleichem Sinne spricht er XI, S. 171, 172, seine Lehre passe nicht in seine Zeit, weil sie keiner Partei genehm sei. II Enz., § 4, IX, S. 190 folg.

[3]) XI, S. 431.

[4]) VI, S. 431, 432.

[5]) XI, S. 391.

Der Staat, der hier Einsicht an den Tag legt, wird in der Erziehung nicht ein Mittel für seine Zwecke erblicken, aber dennoch «ihr grossmütig seine Hilfsmittel anbieten».[1]) Er wird sie eben auf den Boden stellen, auf dem sie frei wirken kann.[1])

Vergesse man nie, dass der Staat eine auf Macht sich stützende Gesellschaft ist. Da ist gar leicht der Grundsatz zur Praxis erhoben: Macht geht vor Recht. Bedenklich sind die Folgen vor allem für die Familie und die Erziehung. Zuerst sieht Herbart das Recht des Staates siegen über das Anrecht der Familie an der Erziehung ihrer Kinder. Damit war nach seiner Empfindung und Ueberzeugung wahre Erziehung in ihrem Lebensnerv getroffen. Nach diesem Schritt lag es dann nach seiner Ansicht ganz im Rahmen der «tollen Logik», wenn man die Behauptung aufstellte, rechte Erziehung sei weit mehr der Vorteil des Staates als der Familie, mit dem Schlussatz: «Folglich muss sie hierauf eingerichtet werden; sonst ist sie nicht die rechte.»[2])

Für Herbart spitzt sich die von uns an ihn gerichtete Frage, sobald er von der Erziehung her an sie herantritt, dahin zu, dass es heisst: Staat oder Familie? — Staatsrecht oder Elternrecht? Er hält sich zur Familie. «Die Erziehung ist und bleibt zunächst Angelegenheit der Familie.» «Von da geht sie aus und dahin kehrt sie grösstenteils zurück.»[3]) Das sind für seine Anhänger und Nachfolger geflügelte Worte geworden. Sie kennzeichnen für viele von ihnen die Position, von der sie ausgegangen sind bei erziehungsrechtlichen Fragen.

Die an den Anfang dieses Kapitels gestellten Ausführungen haben durchaus den Charakter von Andeutungen, und mehr als dies gibt uns Herbart direkt nicht.[4]) Aber wenn der rheinische Schulmann Dörpfeld, der klassische Freischultheoretiker, einmal bemerkt, dass seine ganze Schulverfassungstheorie ihre philosophisch-gedankliche Grundlage bei Herbart habe, so dürfen die Hauptgedanken, die jener bei diesem findet, rückschauend auf unsere Ausführungen wohl festgehalten werden.

Da ist zunächst der Herbartsche Staatsgedanke zu nennen, der in dem Bilde der beseelten Gesellschaft seinen Ausdruck fand, die unter ethischen Ideen stehend, freies Zusammenspiel freier Gesellungen ermöglichte und mächtig genug war, oberaufsehend sie zu gewährleisten. Dazu kam der Gedanke der Gesellungen überhaupt und die Anerken-

---

[1]) II, S. 101 (Enz.).
[2]) XI, S. 391, 392.
[3]) Willmann & Fritzsch, III, S. 222—237.
[4]) Ebenda.

nung von auf Gesinnungseinigkeit beruhenden Gesellschaften aller Art. Die blosse Andeutung von Familiengenossenschaften legte auf erziehlichem Gebiete, entsprechend dem auf den sittlichen Charakter gerichteten Erziehungsziel, den Gedanken nahe, an eine zum Zwecke der Schulung ihrer Kinder ins Leben tretende Schulgemeinde. Das von Herbart betonte Elternrecht und die bewusst vorausgesetzte Elternpflicht hinsichtlich der Erziehung, sowie die aus seinen Ausführungen sich ergebende Forderung der Gewissensfreiheit gegenüber dem Staate boten weitere Anknüpfungspunkte. Unterstützend trat als zeitgeschichtliches Moment hinzu die immer mehr um sich greifende Politisierung auch des Erziehungswesens, die noch weit mehr als der «Lebenshauch der Behörden» zur Zeit Herbarts es dringlich erscheinen liess, dasselbe auf eigene Füsse zu stellen. Es ist klar, dass der gross angelegte und zweifellos gelungene Versuch Herbarts, die Pädagogik auch innerhalb der Wissenschaft selbständig zu machen, für die ganze «Freischulbewegung» von grundlegender Bedeutung geworden ist.

J. H. Pestalozzi.

(1746—1827.)

Wie W. v. Humboldts Schrift «Ideen zu einem Versuch», in der er zum erstenmal unser Problem aufrollt, die Französische Revolution und deren allem Idealismus hohnsprechende Verhältnisse zum Hintergrund hat, so auch diejenige Schrift Pestalozzis, in der dieser grundsätzlich Stellung nimmt zur Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander. «An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes» ist sie betitelt, entstanden von 1814 auf 1815.[1])

Im Gegensatz zu Humboldts Jugendschrift haben wir es hier mit der eines gereiften Mannes zu tun, der zurückschaut auf sein Werk, nachdem er zeitlebens gelitten hat unter der Dissonanz von idealempfundenem Naturrecht und absolut sich gebärdendem Machtstaat, von humanitärer Schwärmerei und brutaler militärischer Disziplin, von individualisierendem Persönlichkeitskult und dem Menschenhandel harter Despoten, der, ausgehend von der reinen Idee der höheren Menschennatur den Glauben an den Idealstaat und die ideale Gesellschaft so lange festhielt wie nur möglich, jetzt aber vor der unausrott-

[1]) Pestalozzi's sämtliche Werke, hsg. von L. W. Seyffarth, 12 Bände, Liegnitz 1899—1902, zit. S, hier S. XI.

baren Tatsächlichkeit des «Tierischen» im Menschen steht, vor dem unreifen und unempfänglichen Geschlecht.[1])

Die neuen Machthaber waren nicht besser, sondern eher noch schlechter als die alten, und schliesslich ging aus dem Durcheinander ein reiner Machtmensch hervor, der die Welt in Schrecken setzte..., der den Sinn einer Erziehung, die hinzielte auf den in seinen inneren Kräften ausgebildeten Menschen, gewaltsam umbog, indem er den Staat und dessen Wohl ihr zum Ziele setzte.

Welchen Ruf die Menschheit daraus als den Ruf ihres Gottes herauszuhören habe, mag wenigen von damals so klar gewesen sein wie Pestalozzi. «Gott,» schreibt er, «der die Schicksale der Menschheit leitet, hat uns durch ihn den Stein des Anstosses, der von jeher dem reinen Segen des gesellschaftlichen Zustandes im Wege stand und ihm ewig im Wege stehen wird — das Verderben des überwiegenden Einflusses der kollektiven Existenz unsres Geschlechts über seine individuelle — auf eine Weise fühlen gemacht, wie das Menschengeschlecht in einer Reihe von Jahrhunderten diesen Stein des Anstossens nicht gefühlt hat. Er... hat uns... die ganze Grässlichkeit des gesellschaftlichen Zustandes, wenn er nur als der Zustand der kollektiven und nicht als Zustand der individuellen Existenz unsers Geschlechts ins Auge gefasst wird, auf eine Weise fühlen gemacht, wie sie die Welt noch nie gefühlt hat....»[2]) Der Ruf wäre also der: zurück zur individuellen Existenz! Diesen Ruf an sie muss die Menschheit wahrnehmen. Wahrhaftig — «Buonapartes Erscheinung war notwendig».

Aber worin liegt denn die Bedeutung dieser Feststellung für unser Problem? Darin, dass sie uns die beiden Pole zeigt, aus deren Spannung sich für Pestalozzi unsere Fragestellung ergab. Auf sie bezogen bedeuten die beiden «Existenzen» nichts anderes als — Staat hier, Erziehung und Erziehungsmöglichkeit und Erziehungsauftrag dort. Denn so ist es: «Er hat die Entnatürlichung des gesellschaftlichen Zustandes und seines Mittelpunktes, der Souveränität, auf das äusserste getrieben, indem er das Kind im Mutterleibe als Staatsgut behandelt und es zu aller Schlechtheit des Menschendienstes erniedrigt, ehe es die Mutter in der Wohnstube zur heiligen Höhe des Gottesdienstes und durch diese zur Göttlichkeit des Menschendienstes erheben konnte. —»[3])

---

[1]) Vergl. Friedrich Delekat, Pestalozzi, Leipzig, Verl. Quelle & Meyer, 1926.

[2]) S XI, S. 97.

[3]) S XI, S. 103.

Was bedeutete das anders als dass der Mensch seine Individualität und ihre heiligen Rechte der kollektiven Existenz unseres Geschlechts aufopfern sollte, wo und wie diese es begehrte? «Das ist zu viel, — das ist zu viel!» Nein, «unsere Kinder gehören Gottlob noch uns, und durch uns, und durch niemand anders dem Vaterland, dem Staat..., wir sind, durch Gesetz und Recht untereinander verbunden, unser Staat selber.....»[1])

Klar und bestimmt hat Pestalozzi die Bemühungen, die hinzielten auf ein rationell durchgeführtes strammes zentralistisches Staatserziehungsschulwesen, wie es ja in dieser Zeit am Horizonte auftauchte, abgewiesen.

Dafür hat er immer wieder auf das nach seiner Ueberzeugung für die Erziehung eine Notwendige hingewiesen, auf die Verwurzelung in der Familie, in ihrem Recht sowohl auf das Kind, wie auch umgekehrt in demjenigen des Kindes auf die Familie. «Wo kann der Mensch und ebenso der Staat, wenn er in sich selbst verirrt, Hilfe finden gegen sich selbst, wo kann er Wahrheit und Recht finden gegen seinen Irrtum, gegen sein Unrecht? Wo..., als im Tun der Mutter, insofern dieses der Entfaltung unruhiger Triebe, anmutleerer Lebendigkeit und blinder Gewandtheit unsrer tierischen Natur entgegenwirkt!....»[2]) Wo man von Pestalozzi spricht und über ihn schreibt, wird diese Wertung der Mutter, der Familie, wieder und wieder hervorgehoben — und wer später für grösstmögliche Freiheit der Schule vom Staate eintrat oder eintritt, macht dem Staat gegenüber Elternrecht geltend.

Für Pestalozzis Skepsis und spätere Ablehnung des Staates aber lag der Grund tiefer.

Eben da, wo er sich fragt, wo der Staat eigenem Irrtum am ehesten begegnen könne, finden wir (an derselben Stelle) die Antwort: «Wo..., als im Innersten seiner (des Menschen) Natur, in sich selber, wie er, getrennt vom Einfluss des Weltverderbens in sich selbst, in seiner Unschuld und Reinheit im lebendigen Gefühl der Wahrheit aller seiner bessern Kräfte dasteht?»[2]) Ja, wie denn? War nicht eben von des Menschen tierischer Natur die Rede? Doch — aber gerade an dieser pestalozzischen Feststellung liegt's: Wir müssen vom Menschen mit seinem Widerspruch, mit seiner Doppelnatur ausgehen, die einerseits tierisch-sinnlich, andererseits geistig-sittlich bedingt ist, wenn wir dem aufgeworfenen Problem Gerechtigkeit widerfahren lassen sollen.

---

[1]) S XI, S. 102.
[2]) S XI, S. 29, 154.

Das hat Pestalozzi mit rückhaltloser Offenheit eingestanden als ein innerlich wahrer Mann, der wusste, dass die Sinnlichkeit in den Tod gegeben werden müsse, wenn zur Einsicht und zum Bewusstsein entfaltete Sittlichkeit sollte werden können.[1])

Darum der Konflikt, die Diskrepanz zwischen Staat und Schule, weil der Staat, die «kollektive Existenz», bloss mit der tierisch-sinnlichen, weitgehend auf die Herde, die «Masse» eingestellten Natur des Menschen rechnet, ja rechnen muss und sich ihrer gar nicht begeben kann, währenddem die Erziehung zum Ziele hat die Erhebung des Menschen zur Sittlichkeit, d. h. den Tod des für ihn tierisch-sinnlich Bedingten.

Weil die Erziehung nicht naturhaft aus dem gesellschaftlichen Zustand, aus dem Staat hervorzuwachsen vermag, kann Erziehung nicht Staatssache sein. «Ewig»[2]) nennt Pestalozzi den Gegensatz beider, denn er ist im Wesen beider beschlossen.

Selbstsucht kennzeichnet die «kollektive Existenz». Mit Kraft und Zwang und Macht ist sie ausgerüstet und lebt dem einen Drange «wäre alles mein!» Der Staat muss, was nach kollektiver Existenz drängt, unterstützen und beschützen, Unheiliges emporheben über Heiliges: wo nicht, müsste er sich selbst aufgeben.

Wo der Staat erziehen will, da führt die Erziehung am Ziele vorbei, bleibt in der «Zivilisation» und im «Zivilisationsverderben» stecken, führt den Einzelnen nicht zur Teilnahme an der zu erstrebenden geistig-sittlichen «Kultur» der Menschheit. Soll sich hier das Individuum letzten Endes vor Gott gestellt sehen, so kennt «der bloss zivilisierte Mensch die Gerechtigkeit nicht, die aus Gott ist».[3]) Es stehen einander gegenüber das Reich der Macht, des Fleisches und das Reich des Geistes, der Liebe, der Wahrheit, wo, was in der Freiheit geschieht, nicht um meiner selbst sondern um der andern willen getan wird. Hier wird ans Individuum angeknüpft. Darum auch an die Familie, und das Wort «Mutter» steht gewissermassen symbolisch über dem Eingang dieses Reiches. Hier bildet sich der Mensch wesentlich «von Herz zu Herz», hier wird, was Gott sucht, ihn finden, was arm und bloss ist, verstanden werden — und wer der Erziehung bedarf wahrhaft erzogen werden. Es ist das Reich, das in der «Wohnstube» seinen Anfang nimmt und hinführt zur Menschenbildung und Volkskultur.[4]) Man gebe dem

[1]) S. XI. S. 29. 154.
[2]) Z. B., S. XI, S. 11, 80, 97, 121.
[3]) S. XI. S. 80.
[4]) S. XI. S. 31.

Staat, was des Staates ist, lasse ihn seine Pflicht tun auf dem Gebiete von Justiz, Polizei und Militär, beuge sich unter ihn als unter ein notwendiges «Sicherstellungsmittel», das um der Ordnung willen sein muss, das ist Pestalozzis Losung.[1])

Darin, meint Pestalozzi,[2]) liegt die grosse, für den Menschen so harte Wahrheit, dass er, der seiner individuellen Existenz nach nach Sittlichkeit strebt, erst, indem er durch den von der kollektiven Existenz geforderten staatlich-gesellschaftlichen Zustand hindurchgeht, sittlich wird, ja weil er in sittlichem Zustand allein nicht existieren könnte, im Gegenteil ihn am und im gesellschaftlichen Leben zu verwirklichen zu suchen gezwungen ist. — Die Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule ist e i n Stücklein dieses Weges nur, dahin wird man Pestalozzi verstehen müssen, auf welchem sich diese Wahrheit offenbart, aus der heraus wiederum eine Lösung gefunden werden soll.[3])

K. Chr. Krause.

(1781—1832.)

Neben die Genannten, deren drei erste von Karl Mager, dem ersten eigentlichen Schulpolitiker, als die «drei Propheten» angesprochen werden gerade im Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander und deren freiheitliche Beantwortung, sei hier K r a u s e[4]) gestellt.

Er kommt vor allem als Rechtsphilosophe in Betracht. Gegenüber den bereits behandelten Denkern, die in ihrer praktischen Tätigkeit sich auf nationalen Boden gestellt haben, fällt dieses Philosophen weltbürgerliche Einstellung geradezu in die Augen. Vom Gedanken der Humanität konnte kaum jemand stärker durchdrungen sein als er. «Die Geschichte überhaupt» war ihm d e r Bildungsprozess des Einzelnen, der Stämme und Völker, der diese hinführte zu dem grossen Einen,

---

[1]) S XI. S. 72, 84.

[2]) Vergl. S VII, S. 470.

[3]) Vergl. zum Ganzen etwa Delekat S. 105, 129, 160, 181, 185, 199, besonders 235—236.

[4]) Vergl. Ueberweg, Grundriss der Geschichte der Philosophie, 12. A., Berlin 1923, Bd. 4, S. 102—111, und Rudolf Eucken, Zur Erinnerung an Karl Christian Friedrich Krause. Lpz. 1881. — Ferner: E. Ch. Fr. Krause, Das Urbild der Menschheit, 1. Aufl., Dresden 1812, 3. Aufl. 1903, und von demselben «Abriss des Systems der Philosophie des Rechtes oder des Naturrechtes», Göttingen 1828.

der alle und alles umfassenden Harmonie in der Humanität. Im Mittelpunkt seiner Auffassung von Humanität stand die Gottesidee und deren Forderung an die Menschheit: die Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden.

Aus seiner panharmonischen und panentheistischen Weltanschauung heraus, in der er Hegelschen Objektivismus und Kantisch-Fichtischen Subjektivismus zu versöhnen versuchte, entwickelte er auf dem Rechtsgebiete den alles umfassenden Begriff der Gesellschaft. Sie ist ein Menschheitsbund. Sein «Urbild der Menschheit» drückt als Ideal seinem ganzen rechtsphilosophischen System den Stempel auf.

Hatte Herbart noch gesucht nach einer zwischen dem Einzelnen und dem Staate sich irgendwie konstituierenden Familiengenossenschaft, der etwa die Erziehung des Nachwuchses als besondere Aufgabe zu übergehen gewesen wäre, so finden wir bei Krause die denkbar möglichen Gesellungen bereits dem Staate gegenüber als selbständige Rechtsträger anerkannt. Die Menschheit wird hier zum «Gliedbau», [1]) zum Organismus im weitesten Sinne, in welchem auch der Staat nur Glied, nur Organ des höheren Ganzen ist. Er stellt sich als werktätige Gesellschaft des Rechtes neben eine ebensolche der Sittlichkeit, der Religion, der Schönheit und, was für uns besonders festzuhalten ist, neben ihm konstituiert sich die Gesellschaft der «Selbstwerktätigkeit», [1]) die Gesellschaft der Erziehung und der Bildung. Krause geht auf das wie ihres inneren Aufbaus nicht näher ein. Deshalb ist er auch unserem Probleme, etwa aufbauend auf den eben gezeichneten Gedankengängen, nicht näher nachgegangen. Es sollte späteren Denkern vorbehalten sein, dies zu tun.

Mit dem Tode Krauses ist sein rechtsphilosophisches Gedankengebäude ganz in den Hintergrund getreten. Der Philosoph hat samt seinen Ideen in der 70ger Jahren gewissermassen seine Wiedergeburt erlebt durch Schüler wie Heinrich Ahrens und Leonhardi. Es wird unsere Aufgabe sein, mit ihnen dann den aus der Krauseschen Philosophie gezogenen Folgerungen für unsere Fragestellungen nachzugehen. [2])

---

[1]) Abriss, 1828, S. 126, 171.

[2]) Vergl. zum Ganzen Kurt Riedel, Zur Geschichte der Schulrechtslehre, in «Die Deutsche Schule», 1925, S. 16—20.

III.

19. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts.

Politiker und Historiker.

Bereits innerhalb der Gedankenwelt der idealistisch-spekulativen Denker war eine Wendung hin zur Bejahung des Staates festzustellen. Nach Schleiermacher konnte der Einzelne in seiner Eigentümlichkeit sich nur vollenden a l s Glied des Staates, und bei Herbart steht dieser bereits da als eine mit kulturellen Aufgaben betraute sittliche Persönlichkeit. Es war die List der Vernunft, dass gerade die Kräfte, die zunächst g e g e n den Staat aufgerufen wurden, in dem Kampfe, den sie gegen ihn führten, die immer weitergehendere ideelle Vertiefung des Inhaltes des Staatsbegriffes mit heraufzuführen halfen.

Der Aera des modernen Nationalstaatgedankens ging eine Aera individualistischer Freiheitsregungen voraus und «die Nation trank gleichsam das Blut der freien Persönlichkeiten, um sich selbst zur Persönlichkeit zu erheben.»

Die Entwicklung nach eben d e r Richtung hin wurde unterstützt durch die bewusste Abkehr vom idealistisch-philosophischen Denken, wurde gefördert durch den Sieg der empirischen Einstellung zur Welt. Diese Wandlung fällt in die 1830—40ger Jahre und hat sich gleichermassen in Wissenschaft, Technik und Politik ausgewirkt.

Es ist zu erwarten, dass im Verlaufe dieser Entwicklung dem Probleme des Verhältnisses von Staat und Schule zueinander vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ihm liegt ja die praktische Eingliederung des Erziehungswesens in den staatlichen Organismus zugrunde, das eben in diesen Jahren immer mehr sich ausgestaltete.

In der Tat gehen wir mit dieser Vermutung nicht fehl. Die Schul-p o l i t i k e r, jene Schulmänner der Praxis, die von der Schule her vor unser Problem sich gestellt sahen, haben nichts anderes versucht

als eine Antwort, eine Lösung zu finden auf die Konflikte, die sie in der Wirklichkeit, in die sie hineingestellt waren, erwachsen sahen aus dem Zusammenstoss von Erziehungswesen und Staat. Das Freischulproblem erwuchs ihrem empirischen Erleben. Die ideell-theoretische Begründung ihrer Ansicht ist nichts anderes als die aus ihrer Weltanschauung fliessende notwendige Stütze ihrer Antwort auf jenes Problem.

Die ideengeschichtliche Linie jedoch führt zunächst noch nicht zu ihnen, denn auch die Entwicklung des Erziehungswesens stand unter dem Zeichen der Sammlung der national-staatlichen Kräfte, die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts sich vollzog und diese allgemeine nationale Bewegung verschlang gewissermassen das Schulfreiheitsbedürfnis. Ja, nicht nur das. Der Kampf für eine von der Autorität der Kirche freie Schule, den die politische Reaktion ausgelöst hatte, führte in grossen Zügen das ganze Erziehungswesen in die Obhut, unter die Einflussnahme des Staates. Dahin kann jedenfalls hinsichtlich unseres Problemes die Tätigkeit eines Mannes wie Diesterweg zusammengefasst werden. Wer sollte sich da fragen, ob denn der Staat überhaupt das Recht habe, das Erziehungswesen als etwas ihm Angehörendes in seine Tätigkeit einzubeziehen?

Zwei Gruppen von Denkern, ausser den später zu behandelnden eigentlichen Schulmännern, ist die Frage zum Probleme geworden: politisch interessierten Historikern und verschiedenen rechts-philosophisch eingestellten Juristen.

Für die ersteren, einen Dahlmann, Waitz, Treitschke ist bezeichnend ihre trotz ausgesprochenem Blick für die Verhältnisse wie sie sind spekulativ-theoretische Auseinandersetzung mit eben diesen Verhältnissen. Sie versuchen sie einzubauen in ein geistiges Ganzes, in Einklang zu bringen mit der Weltanschauung, mit der sie an dieselben herantreten. Ihre Zahl ist klein. «Unser historisches Denken,» schreibt Meinecke, «ist im Grossen und Ganzen durch den Kampf um Staat und Nation entwickelt worden»[1]) und kennzeichnet damit treffend die eine grosse Tatsache dafür, dass unser Problem bei diesen Denkern in der Tat späterhin keine Rolle mehr gespielt hat. Nach den Genannten wird nur noch auf einen eingegangen werden müssen, auf Jakob Burckhardt, der diesen Kampf um das nationalstaatliche Bewusstsein nicht mit und nicht durchgemacht hat.

Was die Juristen betrifft, einen Mohl, Ahrens und Leonhardi, so ist für sie bezeichnend ihre gesellschaftswissenschaftliche Einstellung

[1]) Friedr. Meinecke in der Historischen Zeitschrift, 1906, S. 97.

und ihr stark spekulatives Denken. Beides hat sie zu einer den Staat gesellschaftlich bestimmt begrenzenden Auffassung vom Staat geführt einerseits und sie mehr das Uebernationale als das Nationale betonen lassen andererseits. Unter ihnen nimmt der Rechtsphilosophe Lasson eine ähnlich eigene Stellung ein wie etwa Jakob Burckhardt unter den Historikern.

Diesen wenden wir uns nun zuerst zu.

Dahlmann.

(1785—1860.)

Als ersten dieser Gruppe nennen wir Friedrich Christoff Dahlmann. Grundsätzlich festgehalten hat er seine Ansichten in der 1835 erstmals erschienenen «Politik, auf den Grund und das Mass der gegebenen Zustände zurückgeführt».[1])

Mit dem Titel ist der neue Ausgangspunkt klar gegeben. Dahlmann schreibt als Deutscher die erste deutsche Politik, wie Gervinus in seiner Besprechung ausdrücklich hervorhebt.[2]) Er geht nicht aus vom Staate wie er sein soll. Das überlässt er jenen Idealisten, die zeit- und ortlos hinstellen, «was den guten Staat bedeuten soll»,[3]) die sich selbst Rätsel aufgeben, welche sie mit wirklichkeitsfremden Menschen lösen wollen. Er geht aus vom Staate wie er ist. Er stellt ihn wie Schleiermacher ins Werden der Geschichte. Sie führt den Historiker von Zeitalter zu Zeitalter bis zur Gegenwart, von Volk zu Volk bis zu seinem Volke. Erst auf diese beiden bezogen wird ein Staat einigermassen «grundfest» darzustellen sein.[3])

Wie für Schleiermacher ist auch für Dahlmann der Staat «uranfänglich» hervorgegangen aus der Familie. Beide sind zugleich miteinander gegeben. Aus dieser Gegebenheit entspringt, mit ihr ist da die Frage nach der Stellung des Staates zur Bildung und Erziehung. Bildung und Erziehung verbinden beide.

Aus der Ehe «entsprungen» schafft Bildung durch Erziehung Volksbildung, durch Hauswirtschaft Volkswirtschaft und durch diese Staatswirtschaft. Getragen von der Idee der Humanität stellt sie im

---

[1]) F. C. Dahlmann, Politik, auf Grund und das Mass der gegebenen Zustände zurückgeführt, 1. Aufl., Göttingen 1835, 2. Aufl. 1847 (zit. wird nach 2. Aufl., die hinsichtlich unseres Themas keine Aenderungen aufweist).

[2]) Gervinus Gesammelte Schriften, Leipzig 1839, S. 595 folg.

[3]) Politik (unten zit. mit P.), S. 7, 9, vergl. Hermann Christern, Dahlmann's politische Entwicklung bis 1848 in «Zeitschrift der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinsche Geschichte», Bd. 50, 1921.

Sollen dem Menschen die Berichtigung seines Wollens dienend und leitend zur Seite, wächst sich aus zum «Zeugnis für den Geist der Nation». Bildung, die Arbeit an sich selbst, wird zur Arbeit an der Nation, am Vaterland, am Staat, an der Menschheit.[1])

Der Staat selbst, im Blick auf das Erziehungswesen von seinem Selbstzweck sich befreiend, bleibt, was er ist, das «Vermögen», wie Dahlmann sagt, das Vermögen der Menschheit, zu einem grossen gemeinsamen Werke zu gelangen, zu äusserlicher «Vollendung menschlicher Dinge am Ende der Geschichte».[2]) Der Staat gewinnt nur, wenn er sich bewusst der Humanitätsidee, dem Ausdruck jener letzten Vollendung, dienend unterstellt. Die Menschheit hat den Vortritt vor dem Staate,[3]) doch so, dass jetzt über das Ideal der Selbstvollendung hinweg der Staat mit einbezogen wird, tätig an der Erreichung jenes grosen «Werkes» mitzuwirken. Hier ist das Ja dem Staate gegenüber.

Wie wenigen nur mag seinem geistigen Auge «die Macht dieser veränderten Grundlage» sichtbar geworden sein.[4]) Der Konflikt zwischen Individuum und Staat war ein verschärfter, weil dieser nicht mehr als blosser Rechtsstaat und als Notinstitut betrachtet werden konnte. Nachdem er ein «notwendiges Gut der Menschheit» geworden,[5]) musste auch die Schulfrage neu beantwortet werden, anders als er sie bei Plato etwa und Fichte beantwortet sah.

Dahlmann wusste, dass es sich hier um die schwere Aufgabe handle, Sittlichkeit mit Recht, inneres Gesetz der Freiheit mit äusserem Gesetz des Zwanges zu versöhnen.[6]) Dabei sah er, was gut war, d. h. dem Sittengesetz entsprach, auf Seiten von Individuum und Familie, was recht war, diesem gegenüber als möglichen Ausfluss des Zwanges auf Seiten des Staates. Wo da den Ausweg finden?

Wir kennen Dahlmanns Auffassung von der Vollendung der menschlichen Dinge am Ende der Geschichte. Sie wird «göttlicher» Ordnung sein und in ihr findet auch der Einzelne seine höhere Bestimmung.[7]) Diese Bestimmung und das Bewusstsein von ihr sind für Dahlmann der Ausdruck dafür, dass der Mensch eingeordnet ist in eine Beziehung geistig-metaphysischer Art, die über seine Beziehung zum Staat hinausgeht, eine Beziehung, vor der dieser Halt zu machen

---

[1]) Zu diesem Abschnitt P., S. 254—256.
[2]) P., S. 6.
[3]) P., S. 286.
[4]) P., S. 286, 287.
[5]) Christern, S. 273,274.
[6]) P., S. 5, 6, 219.
[7]) P., S. 6.

hat. Der Beziehung des Einzelnen zum Staat stellt er diejenige zu Gott gegenüber und hält sich an das Wort Luthers, dass Gott über die Seele niemanden regieren lassen wolle als sich allein.[1]) Es war dies nicht etwa ein Ueberbleibsel antietatistischer Einstellung, vielmehr für diesen Denker nur die Konsequenz nüchterner aber kraftvoller Staatsbejahung. Sie erlaubte ihm nach seiner Ansicht, klar die Grenzen staatlicher Machtbefugnis und staatlichen Könnens zu zeigen. Alles mochte denn der seiner Bestimmung getreue Mensch dem Staate opfern, sein Eigentum und seine Person, nur nicht seine höhere Bestimmung. «Alles sein Recht mag er hingeben, nur das nicht, worüber er kein Recht hat.»[2]) Darin erblickte Dahlmann gerade den Ruhm und die Gefahr menschlicher Dinge, «dass der Einzelne am Ende unberechenbar gegen den Staat steht».[3])

Der Staat wird daher gut tun, meint er, sich dieser Tatsache bewusst zu sein und die Dinge zu nehmen wie sie sind, in ihrer ganzen Eigenart und ihrem Sosein, ja, er wird für sich den Vorteil daraus ziehen, dass sie ihm wenigstens «bedingt»[4]) zu dienen vermögen, z. B. die Religion und deren Trägerin, die Kirche. Gewiss, der Staat soll nicht von ihr beherrscht werden, aber auch nicht herrschen zum Nachteil des religiösen Lebens.

Das aber hätte er sich zu Schulden kommen lassen, wenn er an die Gewissensfreiheit des Einzelnen gerührt hätte, wenn er ihn gezwungen, Recht zu vergeben, wo von seiner Seite keines zu vergeben war. Nein, das Gewissen ist für den Staat eine unübersteigbare Schranke, wenn er seine Befugnisse nicht überschreiten will. Vergewaltigung hier würde Zueignung bedeuten.

Da nun die Erziehung von sittlich-weltanschaulichem Grunde sich nicht lösen lässt, gilt dies konsequenterweise auch auf dem Gebiete der Erziehung. «Kein Staat», so beginnt Dahlmann seine Meinung über diesen Punkt in seiner «Politik» darzustellen, «hat je, ohne Schaden am besten Teil seines Volkes zu nehmen, sich Kinder zugeeignet, um nach seinem Willen sie zu bilden, für Staatszwecke ohne Rücksicht auf die Selbstbestimmung durch Anlage und Wahl; uns aber verbietet vollends bessere Einsicht die Seelenverkäuferei an den Staat....»[5]) Dahlmann meint zwar, dass der Unterricht über die Fami-

---

[1]) P., S. 6, 7, vergl. S. 54.
[2]) P., S. 6.
[3]) Ebenda.
[4]) P., S. 311, 341, 342.
[5]) P., S. 294, 295.

lie und ihr Vermögen hinausgehe und man also, je mehr Bildung bezweckt werde, umsomehr des Gemeinwesens bedürfe, «jedoch nicht so, dass die Regierung sich des zu Unterrichtenden bemächtige. Sie wird öffentliche Unterrichtsanstalten bilden und sie anbieten ohne den Privatunterricht anders als dadurch zu beeinträchtigen, dass die Regierungsanstalten die vollkommeneren sind.»[1])

Nicht so stellt sich ihm die Frage: Staatsschulen oder Freie Schulen? Er sieht die Möglichkeit beider, wenn unter letzteren reine Privatschulen verstandenn sind, und sucht für das Schulwesen, wie er es wünscht, einen Platz gewissermassen zwischen beiden. Als ein bewundernder Verteidiger der Steinschen Städteordnung erblickt er wie dieser in den in selbständiger Ordnung aus Familienzusammenschlüssen und auf Berufe hin erwachsenen «kleineren Gesamtheiten» die Fülle des staatlichen Lebens.[2]) In diesen kleineren Kreisen des Daseins entfalteten sich nach seiner Auffassung die sittlich befriedigendsten Verhältnisse am besten, während die Staatseinrichtungen in Ungerechtigkeiten versunken sein mochten.[3]) Die landschaftlich erwachsenen historischen Individualitäten, Lokal- und Provinzialgemeinden, sollten, soweit es die «höhere Regel»,[4]) die sich in der Oberaufsicht des Staates ausspricht, gestattete, ihr selbständiges Leben leben können. Gemeindliche Selbstverwaltung, «Selfgovernment» und dessen Ausbau war die folgerichtige Weiterführung dieser Gedankengänge.[4])

Wenn er es auch nicht wörtlich ausgesprochen hat, so lässt doch der ganze Zusammenhang von Dahlmanns Erörterungen den Schluss zu, dass das Bildungswesen, Erziehung unnd Unterricht, von solch kleinen Kreisen getragen, besser gedeiht als unter staatlicher Hand.

Und die Gefahren, die dem Staate aus so gehandhabter Freiheit entstehen können? Man wird, dahin geht des Denkers Meinung, die Wohltaten der Schule, der Volksbildung in weitestem Sinne, mit ihren Gefahren übernehmen müssen — das gilt den Furchtsamen wie den Rücksichtslosen in bitterem Gedenken an die nichtswürdigen Karlsbader-Beschlüsse — oder man wird darauf verzichten müssen. Das Erziehungswesen ist ihm eben, wie die Wissenschaft, der Speer, der sowohl verwunden als auch heilen kann. Freiheit der Lehre und des Lehrens, so verstanden, liess sich wohl verbinden mit dem «oberaufsehenden Charakter» der Regierung eines Landes. Sie kann doch,

---

[1]) Ebenda.
[2]) P., S. 238, 239.
[3]) P., S. 208.
[4]) P., S. 238, 239, vergl. Christern, S. 295.

ohne diese Freiheit zu beschränken, die Fächer des öffentlichen Unterrichtes vorschreiben, wenn sie nur nicht deren Wahrheit bestimmen will.

Monarchistisch-zentralistische und demokratisch-zentralistische Staatsauffassung lagen ihm beide fern. Ein in lockerer Weise von kleinen «Gemeinheiten» her sich aufbauendes und bewusst in den Dienst der Idee der Humanität sich stellendes Staatsganzes, das stand ihm vor Augen. Daher konnte er, im Gegensatz zum heutigen Liberalismus, der in der Hauptsache Freiheit für Eigentum und Person verficht, da für jene eintreten, wo dieser sie verleugnet. Manche Denker, die in der Folgezeit liberal zu sein wähnten, haben dem «Altmeister des deutschen Liberalismus», wie ihn Treitschke in seiner «Politik» nennt, in der Antwort auf unser Problem die Nachfolge versagt, in der Antwort, die herausgewachsen war aus dem Bestreben, die lebensvolle Individualität des Einzelnen zu verbinden mit der nicht weniger kraftvollen Bejahung des Staates. Wir wollen dabei nicht vergessen, den feinen Zug festzuhalten, der Dahlmann W. v. Humboldt immer nahe bringen wird, nach welchem er dem Gutsein des Staates das Gutsein seiner besten Bürger gegenüberstellt als das Wünschenswertere. «Wäre nicht besser ein weniger guter Staat, aber mit besseren Bewohnern?», so kann er fragend der platonischen «Gottheit des Staates» entgegenhalten.[1])

Der Schritt vom blossen Rechtsstaat zum Kulturstaat war von Dahlmann bewusst vollzogen, aber in einer für das Erziehungswesen und seine Eingliederung in das Staatsganze beachtenswerten liberalen Weise.

Georg Waitz.

(1813—1886.)

Bedeutend peripherischer erscheint die Frage nach dem Verhältnisse von Staat und Schule bei Georg Waitz. Es sind einige wenige Stellen seines Buches «Grundzüge der Politik»,[2]) die andeutungsweise erkennen lassen, dass dieser Denker seine Vorbehalte machte, wenn etwa der Staat die Erziehung als allein ihm zustehend übernehmen wollte.

---

[1]) P., S. 211.

[2]) Georg Waitz, Grundzüge der Politik nebst einzelnen Ausführungen, Kiel 1862.

Das Problem beginnt bei ihm aufzutauchen da, wo der Aufgabenkreis des Staates umrissen wird, wo der Staat mit Individuum und Familie zusammenstösst.

Aus welchen Voraussetzungen, so fragen wir nun zunächst, hat sich ihm die Bestimmung dieses Aufgabenkreises ergeben? Wie Dahlmann letzten Endes, so hat auch Waitz versucht, den Staat aus einer höheren geistigen Wirklichkeit heraus zu begreifen. Er nennt ihn einmal eine «göttliche Institution» [1]) und stellt ihn als solche neben Familie und Kirche. Er betrachtet ihn als «ethischen Organismus», den Menschen, sofern sie sich in einem Volke zusammenfinden, gegeben «zur Verwirklichung der sittlichen Lebensaufgaben».[2]) Staat und Volk gehören zusammen. Das Volk vollendet sich in seiner Bildung und Verbindung zum Staate hin, erfüllt so das über beiden waltende Gesetz der Enntwicklung, und in diesem Sinne spricht er dann von «nationaler Bildung».

Aber das bedeutet ihm nun nicht, dass der Staat das Geschäft der Erziehung übernehme. Die Natur des Staates ist zu sehr r e c h t l i c h bestimmt.[3]) Er kommt seiner Aufgabe durchaus nach, wenn er durch rechtliche Ordnung die Verwirklichung der in einnem Volke ausgebildetenn sittlichen Gebote ermöglicht. Das verlangt von ihm eine Art Selbstzweck, ein «sich selbst Zweck»[4]) sein und bleiben. Er hat nicht die sittlichen Aufgaben des Lebens der Menschen «überhaupt» zu umfassen, sondern nur diejenigen unter ihnen, die aus dem Zusammenleben der Menschen nach Völkern hervorgehend Verwirklichung erheischen. N i c h t in seinen Aufgabenbereich gehört die Sorge für Nahrung, Kleidung, Lebensweise, für die Vermehrung des Volkes und die Sorge für dessen Unterhalt. Er hat nichts mit Arbeit zu tun, betreibt keine Fabriken und besitzt nicht Grund und Boden zu eigen.[5])

Noch weniger aber hat er ein Recht an den Einzelnen, das etwa den Charakter des Eigentums tragen dürfte, denn «ein Verhältnis von Herren und Knechten ist kein wahrer Staat».[6]) Wir sehen, Waitz geht ganz in den Fusstapfen des Liberalismus, wie er in den Ideen von Adam Smith von England her den Kontinent eroberte.

Von ihm aber unterscheidet er sich gerade in der Stellungnahme zu dem für uns wichtigen Punkte, in der Stellungnahme zu Erziehung

---

[1]) Gz., S. 6.
[2]) Gz., S. 9. 10.
[3]) Ebenda.
[4]) Gz., S. 11.
[5]) Gz., S. 13 folg.
[6]) Gz., S. 14.

und Bildung da, wo diese beiden sich mit der Grösse Staat auseinanderzusetzen haben. Der Konflikt zwischen Freiheit und Staatsgesinnung bricht auf, und da steht es denn für Waitz fest, dass z. B. Wissenschaft samt dem in ihr liegenden möglichen Wahrheitsgehalt von staatlichem Einspruche frei bleiben muss. Nie darf sie nur ihm dienen oder dies zu tun gezwungen werden. Hier stehen die Rechte des Individuums unveräusserlich denen des Staates gegenüber. Und in der Erziehung ist es nicht viel anders. Individuum und Familie fordern Rücksichtnahme von Seiten des Staates, denn die Erziehung hat es immer mit dem Einzelnen zu tun zunächst, mit dem Einzelnen als Glied einer Familie. Das ist wichtig; umso mehr als Waitz betont, dass für die Familie in erster Linie die Erziehung von Bedeutung sei, und wiederum, weil ihm Familie die wichtigste «in sich berechtigte Gemeinschaft»[1]) innerhalb des Staates ist. Wir sehen, so meint er, zwar ihr Verhältnis zum Staate im Laufe der Zeiten sich ändern: doch wie es sich auch gestalten mag, der Staat ist nie befugt, die Grundlagen und das Wesen der Familie anzutasten.[1])

Ob und wie diese Feststellung möglicherweise auf die Regelung des Verhältnisses der beiden Faktoren Schule und Staat zueinander von Einfluss sein könnte, diesen Gedanken ist Waitz nicht nachgegangen.

Er stellt, nachdem er die Wichtigkeit der Erziehung für die Familie betont hat, lediglich fest, sie sei auch für den Staat von Bedeutung und zieht daraus den Schluss, dass für die Schule beides «gleich wenig berechtigt» sei, völlig unter die Bedingungen des Staates gestellt zu werden oder aber ganz in der Freiheit vom Staat zu leben. Seine Abwehrhaltung dem Staate gegenüber liegt etwa ausgedrückt in den Worten: «Wenn der Staat das Bedürfnis fühlt, den Unterricht ganz in die Hand zu nehmen, ist es regelmässig ein Zeichen, dass er sich von seiner natürlichen Grundlage.... entfernt.»[1]) Was ein Staat mit Recht fordern wird ist, «dass die Erziehung nicht ganz ganz vernachlässigt werde..., keine ihm gerade feindliche Richtung nehme....»[1]) Das ist eine sehr behutsame Fassung für das Recht des Staates auf Erziehung und Selbstdurchführung derselben und klingt nach allem anderen nur nicht nach Staatsschule — und doch? Wer sollte dann im entscheidenden Augenblick und Falle sagen, ob die von der Erziehung eingeschlagene Richtung eine dem Staate feindliche sei? Waitz lässt diese Frage offen. Mit den eben zitierten Worten will er, so müssen wir aus der ganzen Behandlung, die bei

[1]) Gz., S. 14, 15, 16.

ihm unsere Frage findet, schliessen, lediglich der Ueberzeugung Ausdruck geben, dass es selbstverständlich ist, wenn die Schule gewisse für das staatliche Ganze notwendige Resultate erzielen und etwaige besondere seiner Bedürfnisse — Beamtenausbildung usw. — befriedigen muss. Das gehört eben zur «nationalen Bildung». Aber eben. der Staat soll sie nicht g a n z in seine Hand nehmen.[1])

Da wird unwillkürlich die Frage laut: wer soll ihm dabei behilflich sein? Wer soll ihm diese Aufgabe abnehmen? Müssen nicht die Eltern in die Lücke treten? Oder ist es vielleicht die Kirche? usw. Auf all diese und ähnliche Fragen bleibt uns Waitz die Antwort schuldig. Wohl treffen wir bei ihm auf den Begriff der «Gemeinde».[2]) Es sind jene relativ selbständigen Gemeinschaften. jedenfalls politisch-wirtschaftlicher Art, die, bloss unter der Oberaufsicht des Staates stehend, ihr Leben leben. Sie haben nach Waitz wohl einen «Teil des Schulwesens»[2]) zu übernehmen. aber wie sie sich zur Förderung desselben zusammenfinden mit den übrigen an der Schulung der Jugend Interessierenden, mit Kirche, Familie usw., ist aus den Ausführungen dieses Denkers nicht zu erkennen.

Mehr als einige Ansatzpunkte, von denen her das Problem hätte in die Tiefe geführt werden können. hat er nicht gegeben.

Und nun zu Treitschke. Warum? Nicht weil er unserem Problem besondere Aufmerksamkeit geschenkt hätte. sondern weil er den Staat bejahte wie kaum einer — in die Fusstapfen des liberalen Dahlmann bewusst treten wollte und wohl gerade deshalb unser Problem bei ihm aufleuchtet.

Treitschke.

(1834—1896.)

Treitschkes grosses, leidenschaftliches Ja war der S t a a t.[3]) Für die Idee des deutschen National- und Einheitsstaates hat er sich schon als Student begeistert. ist er als junger Dozent eingestanden. Dieser Staat verkörperte ihm die Idee. von der sich sein politischer Glaube nährte sein Leben lang.

Umso bemerkenswerter ist es. zu vernehmen. dass auch er sich zu der kleinen Zahl jener «feinen Geister» zählte. die mit Entzücken den

---

[1]) Gz., S. 16.

[2]) Gz., S. 28, 29, 30.

[3]) Vergl. Otto Westphal. Der Staatsbegriff H. v. Treitschkes in Deutscher Staat und deutsche Parteien. München-Berlin 1922. S. 155—200.

belebenden Hauch des goldenen Zeitalters deutscher Humanität» spürte, als im Jahre 1851 Humboldts «Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen» in Berlin zum erstenmal in Druck und dadurch an die Oeffentlichkeit kam. Treitschke wusste sich jenem Geschlechte der «heiteren Idealität schöner Menschlichkeit» im Innersten verwandt.[1])

In seinem Aufsatz über die Freiheit aus dem Jahre 1861 hat er die ihn zutiefst bewegende Frage vor sich hingestellt und zu beantworten versucht. Wie steht's mit dem Verhältnis von Individuum und Staat? so hiess sie. Aus diesem Verhältnis heraus erwuchs ihm die Frage nach der Bildung und der Bildungsmöglichkeit des Einzelnen in einem Staate. So treten wir auch von hier aus unserer Problemstellung näher.

Geblendet war Treitschke von den glänzenden Gründen, die er in Humboldts Jugendschrift fand, und es hat ihn Zeit und Anstrengung gekostet, bis er klar sah, dass der Staat selbst ja eine Einrichtung sei, die völlig in der Natur des Menschen wurzelt.[2]) Damit war gedanklich der Schritt hin zur bewussten Bejahung des Staates getan, war das «staatlose Philistertum»[3]) überwunden, damit zugleich die Frage nach der Stellung des Staates zur Bildung und Bildungsmöglichkeit nur brennender geworden.

Das Bildungsziel blieb für Treitschke die allseitige Ausbildung der Persönlichkeit zur Eigentümlichkeit und Kraft der Bildung.[4]) Daraufhin fühlte er sich mit W. v. Humboldt und Schleiermacher verbunden. Mit letzterem betonte er, dass, wer sein eigenstes, ursprünglichstes Wesen irgend einem Teil der Welt aufzuprägen verstehe, das echt Menschliche, also das «Göttliche» schaffe.[5])

Und doch — die Wendung hin zum Staate war deshalb nicht weniger bestimmt. Sie führte ihn dazu, an Stelle der Freiheit vom Staate die Freiheit im Staate zu setzen und zu verlangen.[6]) «Wir

---

[1]) Heinrich von Treitschke in seinem Aufsatz über «Die Freiheit» (Leipzig 1861) in «Historische und politische Aufsätze», Bd. 3, S. 3—42, bes. S. 4.

[2]) Heinrich v. Treitschkes Briefe, hsg. v. Max Cornicelius, Leipzig (Hirzel) 1914—1920, 3 Bände, daselbst I/101.

[3]) Freiheit, S. 137.

[4]) Ebenda, S. 42.

[5]) Briefe, III, S. 108.

[6]) Politik, Vorlesungen, gehalten an der Universität zu Berlin, hsg. von Max Cornicelius, Band I, Leipzig 1897, II, 3. Aufl. 1911, zit. P, daselbst I, S. 79, und Freiheit, S. 16.

wollen die Freiheit des Menschen im freien Staat.»[1]) Damit war die Ausbildung von Persönlichkeiten in ihrer Eigentümlichkeit in den Bereich des Möglichen gezogen, ohne dass der Staat im Nachtwächterdienste zu verharren brauchte.[2]) Im Gegenteil, die persönliche Freiheit wurde jetzt die Grundlage für den Staat als «sittliche Persönlichkeit» und zugleich zum Masstabe für seine kulturelle Höhe.[3])

Der Staat war nun freilich auch ein ganz anderer. Vom Rechtsstaat, dem Notinstitut, war er zum «Kulturstaat» geworden, zur sittlichen Persönlichkeit. Also unterworfen einem Sittengesetz? Vielleicht einem eigenen?

Es ist wohl eines der glänzendsten Kapitel seiner «Politik», dasjenige, in dem Treitschke diese Staatspersönlichkeit vor uns hinstellt. Wie er den Einzelmenschen in seiner Eigentümlichkeit zu erfassen versuchte, so will er jetzt den Staat aus seiner Eigengesetzlichkeit heraus begreifen.[4]) Mit wenig Strichen eilt er von der Antike zur Gegenwart. Auf seinem Wege preist er Machiavell und Luther, die, nach ihm, beide zusammen den Staat befreit haben von seinen mittelalterlich-kirchlichen Bindungen, jener, indem er ihn auf eigene Füsse stellte, d. h. mit der unerbittlichen Konsequenz seines Denkens «zuerst in die Mitte aller Politik den grossen Gedanken gestellt hat: der Staat ist Macht:»[5]) dieser, indem er durch seine Auffassung des Christentums ermöglichte, auch für den Staat in Anspruch zu nehmen die «Freiheit der sittlichen Auffassung». Beide, so versteht es Treitschke, haben dem Staat gewissermassen zurückgegeben seine Sittlichkeit und die Möglichkeit ihrer Auswirkung und Anerkenung.[6]) Entsprechend der Persönlichkeitsauffassung heisst es also für den Staat: sorge für deine Macht, für die Durchsetzung deines Willens, das ist deine sittliche Pflicht. Selbstwiderspruch würde es sein, setzte sich der Staat ein für andere als «sittliche Zwecke»[7]), falsch, wenn er sich als «sittliche Gemeinschaft» nicht in den Dienst der «Erziehung des Menschengeschlechts» stellte.[8]) Er darf

[1]) Freiheit, S. 42.
[2]) P. I, S. 79, 80.
[3]) Freiheit, S. 15, 16, 12.
[4]) P. I, S. 23.
[5]) P. I, S. 90, 91, vergl. Freiheit, S. 15.
[6]) P. I, S. 90, 99.
[7]) P. I, S. 100—103.
[8]) P. I, S. 89, 95.

sich nicht verleugnen als jenes grosse «ursprüngliche Vermögen der Menschheit», als welches ihn Dahlmann charakterisiert hat.

Lang und beschwerlich genug ist der Weg für die Deutschen gewesen, bis sie die «Würde des Staates» klar erschauten. Aber von nun an soll «Staatsgesinnung» und «Staatsbewusstsein» jeden Einzelnenn der Nation durchströmen.....[1]) Die Welten der geistigen Idealität und der empirischen Wirklichkeit, die bei W. v. Humboldt noch so sehr auseinanderlagen, hier treffen sie sich im Staat, und man spürt etwas von Hegel, der den Staat zum Träger göttlichen Willens stempelte.

Freilich, und das hat Treitschke mit aller Klarheit formuliert, indem wir sagen, der Staat sei Macht, begrenzen wir sein Wirkungsfeld. Macht nach aussen und Aufrechterhaltung der Rechtsordnung im Innern, Heerwesen und Rechtspflege sind seine «Grundfunktionen»,[2]) seine ersten Zwecke. Er umfasst also alle menschlichen Tätigkeiten, «soweit sie in das Gebiet des nach aussen gerichteten Willenns fallen und im äusseren Zusammenleben der Menschenn sichtbar werden» [3]) Fraglich ist nur, inwiefern und ob er fähig und berufen ist, andere, in der Welt des Ideal-geistigen verankerte Aufgaben für das Volk, für die Menschheit zu lösen.

Treitschke hat als ein Vertreter des Macht- und Kulturstaatgedankens dieses «ob» bejaht, und zwar ausdrücklicch. So erfordert es die «Mannigfaltigkeit der Staatszwecke».[4]) Das gilt wie für die Wehrhaftigkeit eines Volkes auch für dessen geistige Bildung. Sie ist ja wie jene die Voraussetzung des Staates. Positiv, belebend, zwingend — Treitschke denkt dabei vornehmlich an den Schulzwang — kann hier die Pflicht ihn mahnen, einzugreifen.[5]) Und doch macht er dem «innwiefern» gegenüber seine Vorbehalte. Ein Etwas in ihm sträubt sich gegen den «entnervenden Einfluss eines alles bevormundenden Staates».[6]) Er freut sich über jede freiwerdende Selbständigkeit der Bürger und ist begeistert von Gneists Englischem Staatsrecht. Hier trat ihm «Selfgovernment» in den Gemeinden als die Antwort entgegen auf das Streben des deutschen Liberalismus, zu dem auch er sich bekannte, auf die Frage nach der Ver-

[1]) Historische und politische Aufsätze, Band III, Freiheit und Königtum, zit. A, hier S. 433, ferner P. I, S. 25.
[2]) P. I, S. 70, 71, 72, 76.
[3]) P. I, S. 69.
[4]) A. IV, S. 295, 296.
[5]) Ebenda, ferner Freiheit, S. 18.
[6]) Freiheit, S. 10.

einigung von Staatsrecht und -wille mit dem Selbständigkeits- und Selbsttätigkeitsstreben des Einzelnen und des Volkes.[1]) In seinem Aufsatze über die Freiheit fasst er seine Antwort auf die aufgeworfene Frage dahin zusammen: «In demselben Masse als die Bürger reifer werden für die Selbsttätigkeit, in demselben Masse ist der Staat verpflichtet, ja physisch gezwungen, zwar dem Umfange nach vielseitiger aber der Art nach bescheidener zu wirken.» War der unreife Staat noch Vormund für die verschiedenen Zweige der Volkstätigkeit, «so umfasst die Fürsorge des hochgebildeten Staates das gesamte Volksleben. Aber er wirkt, soweit möglich, nur anordnend, belehrend, Hindernisse wegräumend....»[2]) Aber — nicht um der Freiheit, sondern um seiner selbst willen! Es soll eine Möglichkeit geschaffen werden für die freiwillige und daher für den Staat kostenlose Uebernahme «politischer Pflichten» durch die Bürger. Auf diese Weise sollten sich vornehmlich die Gebildeten «nachhaltig an den Staat knüpfen». Aber dann nicht dafür, dass, wie «viele Apostel der Gesellschaftswissenschaft»[3]) verlangten, Schule, Kirche und anderes in Korporationsform sich neben den Staat hätten stellen können. Nein, darum die Hebung der Selbsttätigkeit, damit die Bürger im Notfalle «als Staatsmänner zu handeln» imstande waren. So, meinte dieser Denker, war die Würde des Staates wie diejenige des Einzelnen gewahrt, zugleich die erstere ganz auf den Wert der letzteren gestellt.

Aus dieser Haltung heraus ist Treitschkes Stellungnahme zur Schulfrage, soweit sie den Staat betrifft, zu verstehen. Wir werden dabei zu unterscheiden haben zwischen seiner theoretischen und praktischen Stellungnahme.

Bildung ist immer ein «Element politischer Macht».[4]) Je tiefgreifender sie wird für das Leben des Einzelnen, umso mehr verbindet sie ihn mit dem Staate, im Gegensatz zum Mittelalter, das in seinen erziehlichen Bestrebungen das Individuum an die Stände und an die Kirche band.

Aus der Abhängigkeit vom Staate ist die Schule nicht mehr zu lösen.[5]) Umso gerader ist der Tatsache klar in die Augen zu schauen, «dass der Staat auf diesem Gebiete des feineren geistigen Lebens sehr

---

[1]) Briefe, II, S. 72.
[2]) Freiheit, S. 18.
[3]) «Die Gesellschaftswissenschaft», S. 36, 63, 68 ff.
[4]) Die Gesellschaftswissenschaft, ein kritischer Versuch, Leipzig (Hirzel) 1859, S. 33, 96, zit. Gs., vergl. dazu P. I. S. 84.
[5]) Gs., S. 36.

wenig produktiv ist, nur schützen und äussere Hilfe bieten kann.»[1]) Am besten tut, wer sich mit gut staatsmännischem Empfinden an die Worte W. v. Humboldts hält: «Man beruft eben tüchtige Männer und lässt das Ganze sich ancandieren». Nicht der Staat ist demnach der auf diesem Gebiete in erster Linie Handelnde, sondern die Persönlichkeiten sind's. Was nützen «Gymnasialpaläste», in denen Latein nicht mehr so gelehrt und gelernt wird, dass es sitzt? Es bleibt dabei, die Tätigkeit des Staates kann hier wohl anregen und fördern, aber nicht schaffen.[2]) Ja, es ist sogar die Gefahr vorhanden, dass, wenn er zu viel t u n will, das Schul- und Erziehungswesen dem Bürokratismus anheimfällt, dass, wie er in einem Brief an Wilhelm Nokk vom August 1859 klagt, die «Gymnasien und Schulen der Gemeinden in Staatsanstalten verwandelt werden.[3]) Es braucht dann nur noch konfessionelle kirchliche Engherzigkeit dazuzukommen, wie etwa in den «unglücklichen Tagen Friedrich Wilhelm IV.», dann war das Schulwesen «grundsätzlich verbildet»,[4]) das doch, wenn schon in die Kulturtätigkeiten des Staates einbezogen, das freieste von allen sein sollte.[5]) Aber man halte bei diesem Kampfe um die Freiheit der Schule die Freiheit derselben vom Staate und das Bestreben, sie aus der Abhängigkeit der politischen Parteien zu lösen, fein säuberlich auseinander: Treitschke sah die Lösung hinsichtlich des letzteren Versuches in der Schaffung selbständiger Schulbehörden. So glauben wir annehmen zu dürfen, dass für Treitschke die Freiheit der Schulen i m Staate darin besteht, dass die ihrem Wesen entsprechende Ausgestaltung der Schule einem dasselbe verstehenden und frei bestimmenden Lehrerkollegium anvertraut wird. «Tüchtige Männer» müssen es sein, Fachmänner, die selbstverständlich getragen sind von Staatsgesinnung und Staatsbewusstsein — im Sinne Treitschkes. Bezeichnend dafür ist, dass er, der doch ein Hasser der Kleinstaaten war, sogar der staatlichen Kleinheit den Vorzug geben konnte, gerade da, wo es sich um die Freiheit des Schulwesens im Staate handelt. Er rühmt, dass «noch vor dreissig Jahren» in der Dresdener Kreuzschule der Staat die Schüler ganz dem Lehrerkollegium überlassen habe, das dann, unabhängig von ihm, über deren Reife entscheiden mochte.[6])

[1]) P. I, S. 353.
[2]) P. I, S. 354.
[3]) Briefe, II, S. 45.
[4]) A. III, S. 592.
[5]) Ebenda.
[6]) Deutsche Kämpfe. Neue Folge, S. 245 (zit. D. K.), Leipzig 1896.

Wir stehen also vor deutlichen Vorbehalten, die Treitschke zugunsten des Erziehungswesens dem Staate gegenüber macht, damit es nicht ganz unter seine Bevormundung falle. Der kleinere Verband der Gemeinde scheint ihm für die Schule ein gesünderer Boden zu sein als diesen der Gesamtstaat zu gewähren vermag, und Schulbehörden, Lehrerkollegien, von wissenschaftlich-fachlichem Geiste getragen, glaubt er freier von politischem Geist und Zwist als rein staatliche Behörden. Er spricht von konfessioneller, kirchlicher Engherzigkeit und will an deren Stelle seinen Glauben setzen an eine «erhabene Vernunft». Ob er in der Annahme, dass politischer Zwist vor Gemeindegrenzen und in Lehrerkollegien Halt mache, nicht fehl ging? Lag seinem Glauben, wenn's auch nicht der reformatorische war, nicht auch ein Bekenntnis zugrunde? Und wo blieb das Kind, um das es sich doch letzten Endes handelte? Und hatte nicht Dahlmann, sein verehrter Lehrmeister, unser Problem herauswachsen sehen aus der Gegenüberstellung von Eltern und Staat?

Treitschke ist über flüchtige theoretische Erwägungen nicht hinausgekommen. Sie mussten bei ihm jedesmal dann in Brüche gehen, wenn sie in die harte Wirklichkeit gestellt wurden. Denn hier trafen sich — in seiner gedanklichen Entwicklung führt er gerade bis zu diesem Punkte hin — mit dem Staate Haus und Kirche. Aus dem Zusammenspiel der in diesen Gemeinschaften verkörperten Kräfte erst musste die Stellung der Schule zum Staate von Fall zu Fall sich ergeben, denn auch er hielt sich, den Fusstapfen Dahlmanns folgend, in seiner Politik an den Grund und das Mass der gegebenen Zustände.

Es fiel uns auf, dass er bei der Aufstellung seiner Grundsätze an der Familie vorüberging. Zwar, in der Familie, als deren Lebensgesetz er die Liebe bezeichnet, hat Treitschke die Grundlage der sittlichen Kraft eines Volkes gesehen. Er hat sie, wie den Staat auch, gewertet und gewertet wissen wollen als «ethischen Organismus».[1]) Aber eine heilige Scheu vor dem zarten «inneren Leben», das an dieser Stätte sich entwickelte, hat ihn zurückgehalten, mit wissenschaftlicher Analyse wie an den Staat und das Recht an sie heranzutreten. Wenn von der Familie her bei ihm keine Problematik in das Verhältnis von Schule und Staat hineinspielt, so ist in dieser Tatsache der erste Grund zu suchen. Dazu kam allerdings seine grundsätzlich antinaturrechtliche Einstellung, die ihm verboten hätte, etwa wie zu gleicher Zeit ein Dörpfeld es getan hat, ein besonderes Recht erziehlicher Art an die

[1]) Ss., S. 59, 60. Den sprechendsten Eindruck, von dem, was ihm Familie bedeutete, erhält man aus seinen Briefen.

Schule zu vertreten, obschon er gelegentlich darauf aufmerksam machte, dass der Familie die Gefahr drohe, vom Staat «überwuchert» zu werden.[1])

Auch aus der Stellung Treitschkes zu Religion und Kirche sind ihm keine schwerwiegenden Fragestellungen in die Betrachtung des Verhältnisses von Staat und Schule zu einander eingeflossen. Er war ein Mann des Glaubens im Sinne jener «Helden der Geistesfreiheit», wie sie die Aufklärung, die Zeit der Klassik und des deutschen Idealismus kannte.[2]) In Anlehnung an Schleiermacher führte er die religiöse «Innigkeit» zurück auf die Grundkräfte des Gefühls[3]) — und hier traf man bei ihm auf das Allerpersönlichste, geriet in das Gebiet absoluter Freiheit.[4]) Dieser Ueberzeugung lebend hat sich dieser Denker grundsätzlich am liebsten von jedem religiösen Meinungsstreit zurückgezogen.[5]) Die von der persönlichen religiös-weltanschaulichen Einstellung der Menschen her in das Erziehungswerk eines Volkes hereinströmende Problematik ist ihm verschlossen geblieben.[6]) Wo er auf sie stiess, da hat er sie unter Berufung auf das preussische Landrecht aus dem Jahre 1797 zurückgewiesen. Hier war es ja verbrieft: die Schulen sind Veranstaltungen des Staates. Gewiss in dem liberalen Sinne verstanden, wie er oben entwickelt worden ist, aber doch der Kirche gegenüber als geschichtlich erworbenes Recht unterstrichen. Mit dem Kirchengut sah er auch die Kulturaufgaben der Kirche als «säkularisiert» an.[7]) Der Staat hat doch die Volksschule geschaffen und zur Blüte geführt, ihm soll auch das Erziehungswesen verbleiben. Diese Tatsache muss ihn in der Behauptung unterstützen, dass dadurch die Frage, ob die Schule konfessionell oder nichtkonfessionel sei und sein solle, überflüssig geworden sei. Und handelte es sich bei dieser Frage nicht überhaupt nur um den Religionsunterricht und dessen Ausgestaltung? Treitschke bejaht dies und meint, der Religionsunterricht werde immer konfessionell, d. h. kirchlich-dogmatisch sein müssen, so sehr die Schule im übrigen weltlich ist. Soviel ist schlech-

---

[1]) Gs., S. 261.

[2]) Briefe, I, S. 78, 79, II, S. 96, 166, 167, 487, 489, III, S. 38, vergl. dazu Heinrich von Treitschkes Lehr- und Wanderjahre 1834—1866, erzählt von Th. Schiemann, Band I, der Historischen Bibliothek, München-Berlin 1899, S. 217, 218.

[3]) P. I, S. 322.

[4]) Freiheit, S. 27.

[5]) Ebenda.

[6]) Gs., S. 50, P. I, S. 325, 323.

[7]) P. I, S. 350.

terdings der Kirche einzuräumen. Aber auch dies weniger um ihretwillen als vielmehr im wohlverstandenen Interesse des Staates selbst. Verbannung jedes Religionsunterrichtes aus der Schule wäre gleichbedeutend mit einem Rückzuge desselben auf dem Schulgebiete zugunsten der Kirche. Von dieser geleitete Geistlichkeitsschulen wären die Folgen, und davor muss sich der Staat hüten.[1])

So ist die «weltliche» Schule mit konfessionellem Religionsunterricht seitens der Kirche, aber unter den Auspizien des Staates die Schule, welche Treitschke als die Lösung der an sich so heiklen Schulfrage vorschwebte.

Wie rasch jedoch die Schule r e i n e Staatsschule wurde in der von ihm als Protestanten innerlich verabscheuten Form der Simultanschule, zeigt seine Stellungsnahme in den neunziger Jahren, in denen man allgemein erneutes Aufflackern konservativen Polentums in den östlichen Provinzen befürchtete. Hier hätten konfessionelle Schulen, d. h. solche mit konfessionellem Religionsunterricht, Stärkung des Polentums[2]) bedeutet durch Verankerung desselben im Katholizismus — worin das deutliche Eingeständnis zu sehen ist, dass auch für Treitschke mit der Uebergabe des Religionsunterrichts an die Kirche der Fragenkomplex, der von Seiten der Religion in unser Problem hereinragt, auf s e i n e Weise keinesfalls gelöst und die «im übrigen weltliche Schule» ein theoretisches Gebilde geblieben war. Der Knoten wird einfach durchhauen. In Polen sollen von staatswegen Simultanschulen eingeführt werden, meint Treitschke. Im Augenblick, wo die Grenzen zwischen Staat und Kirche «durch eine klare... Gesetzgebung»[3]) festgestellt und -gelegt werden sollten — siegte der Staat: der leidende Teil aber war die Schule.

Wir haben hier e i n Beispiel für viele dafür, dass der Kampf für die Freiheit der Schule von der Kirche zur absoluten Abhängigkeit derselben vom Staate geführt hat. Es ist d i e Entwicklung, die das Schulwesen überhaupt im 19. Jahrhundert genommen hat.

Jakob Burckhardt.

(1818—1897.)

Ausserhalb der Reihe deutscher Historiker, deren Weltbild und Staatsauffassung im Kampfe um die Einheit von Staat und Nation entwickelt worden ist, steht der Kulturgeschichtsschreiber Jakob Burck-

[1]) P. I, S. 350.
[2]) D. K., S. 402.
[3]) A. III, S. 596.

hardt. Konnten wir feststellen, dass Treitschke gerade um dieses Kampfes willen hinsichtlich der Wertung des Staates sich von den Neuhumanisten getrennt hat, so müssen wir nun bei Burckhardt betonen, dass er eben in diesem Punkte jenen Trägern deutschen Idealismus treu geblieben ist.

Unter ihnen steht er Wilhelm von Humboldt am nächsten. Wie dieser empfindet er die Spannung zwischen Staat und Kultur als eine solche zwischen Macht und Freiheit. Zwei Welten nebeneinander: Hier «die Welt des Beweglichen, Freien, nicht notwendig Universalen, desjenigen, was keine Zwangsgeltung in Anspruch nimmt», die der Ausdruck ist geistig-sittlichen Lebens, das spontan zustande gekommen ist, aus der Freiheit heraus und für die Freiheit geboren — die Welt der Kultur; dort die Welt, die, vom Lebensgesetz der Macht erfüllt, Zwangsgeltung in Anspruch nimmt, auf Bindung von oben und Gebundenheit von unten her beruht, die sich verkörpert im Staat.[1])

Und das Verhältnis beider zueinander? Es ist das Verhältnis der Ungleichheit, das Verhältnis des Hohen zum Niedrigen, des unbedingt Wertvollen zum höchstens bedingt Wertvollen, des durchaus geistigen Zentralwertes, an dem alle geschichtlichen Faktoren gemessen werden, zu dem, das an ihm gemessen werden soll, des absolut sein — müssenden zu dem bloss als «Notinstitut»[2]) anerkannten.

Dieses letztere, das war für Burckhardt der Staat. Hingenommen hat er ihn und erduldet wie ein Schicksal, bejaht als Voraussetzung für die in der Weltgeschichte an die Masse der Völker gebundene Kontinuität europäisch-menschheitlichen Geschehens und Lebens, bejaht mit jenem geheimen Schauder[3]) vor der Macht, die an sich böse ist.[4])

Mit dieser Einstellung stand er weltgeschichtlichem Geschehen gegenüber, und darum hat sein scharf beobachtendes Auge bei seinen weltgeschichtlichen Betrachtungen die Blicke überall da hinfallen lassen, wo einerseits Symptome ausgesprochener Freiheit vom Staate sich spürbar kundtaten, wo andererseits der Staat mit täppischer und roher Gewalt etwa in gesellschaftlicher Freiheit spontan hervorbrechendes

---

[1]) Jakob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen, hsg. von Jacob Oeri, 3. Aufl., Stuttgart 1918, zit. W. B., daselbst S. 26 folg., 56.

[2]) W. B., S. 36, 95, vergl. dazu die treffenden Ausführungen bei Emil Dürr, Freiheit und Macht, bei Jacob Burckhardt, Basel, Helbing & Lichtenhahn 1918, daselbst S. 111 folg.

[3]) Vergl. Carl Joel, Jakob Burckhardt als Geschichtsphilosoph, Basel, Helbing & Lichtenhahn 1918, S. 117 folg.

[4]) W. B., S. 33, 96, vergl. S. 237, 245.

Wachstum kultureller Art zu verhindern suchte, dadurch, dass er in seine Hand nahm, was ihm nicht zustand.

Burckhardt hat, wie das seiner unsystematischen Natur entsprach, keinen Versuch gemacht, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates allgemein theoretisch zu bestimmen. Aber er hat diese Grenzen umso lebhafter empfunden.

Das zeigt sich nun gerade da, wo Staat und Schule, Staat und Erziehung zusammenstossen. Und es konnte doch wohl nicht anders sein bei einem Denker wie Jakob Burckhardt, bei dem es ausnehmend lebendig empfundenem Persönlichkeitsbewusstsein entsprach, wenn er all die bejahenden weltanschaulichen Momente, die für ihn auf Seiten der Kultur lagen, in der menschlichen, vom Geiste der Universalität durchdrungenen Persönlichkeit zusammenfliessen sah.... Es konnte nicht anders sein bei einem Denker, für den das Erziehungsziel, die im Geiste vorgehaltene «Originalfigur», so sehr in der Welt des hohen geistigen Seins, des geistig-sittlichen Lebens verwurzelt war.

«Einmal freilich», so können wir an einer für ihn bezeichnenden Stelle seiner «Griechischen Kulturgeschichte»[1] lesen, «mischte sich doch der Staat in die Angelegenheit der Schule ein.... Diese wunderhübsche Geschichte ist aber recht genau zu besehen, weil Athen hier plötzlich auf einen Moment überaus und impertinent modern wird». Denkbar ungriechisch kommt ihm die festgestellte Tatsache vor, denn von allen Ideen, meint er, die den Griechen fremd gewesen, sei die «allerfremdeste» die, dass je der Staat Schulen errichtet hätte. Nein, «der Staat, schon mächtig genug, konnte die Tyrannei durch die Schule entbehren.»

Schulen errichten und sie für seine Zwecke dienstbar machen, das war Burckhardt, wenn er an den Staat dachte, jedenfalls beides in einem gegeben. Und was will das für ihn besagen? Nicht weniger als dass, wer ein Lehrer in Staatsdiensten sein will, «nur sein geistiges Leben verloren geben»[2] solle, denn im Staat geht alles nach «Brauchbarkeit»,[3] was selbst für Geniales stärkste Akkomodation bedeutet. Doch um alles in der Welt nicht Lehrer sein als Staatsbeamter! Spöttisch blickt er auf die, welche, vom Erwerbssinn angefressen, «in die

---

[1]) Die beiden folgenden Stellen sind aus Burckhardt's Griechischer Kulturgeschichte, hsg. von Jacob Oeri, 3.—6. Aufl., Berlin und Stuttgart, IV, S. 406, 349 (zit. G. K.).

[2]) Brief an Kinkel vom 21. 3. 1842.

[3]) A. a. O. in den Briefen an Preen.

Arme des besoldenden Staates»[1]) flüchten — sie hatten, um die Welt zu gewinnen, ihre Seele, ihr geistiges Leben, hatten alles verloren!

Es war höchst persönliche Absage an den Staat, wenn er wollte, dass dieser die Hand nicht aufs Schulwesen legte. Sie entsprang seinem durch und durch aristokratischen Bewusstsein und den Erfahrungen, die er als 23jähriger am Basler Gymnasium sich zu eigen gemacht hatte, als er dort «Stunden gab»[2]).

Im genannten Bewusstsein müssen wir aber auch den Hauptgrund erblicken, warum dieser Denker die Frage nach einer etwa möglichen freien nicht-staatlichen Schulform sich gar nicht gestellt hat; den Hauptgrund dafür, dass, obwohl er das im Verhältnis von Staat und Schule sich bergende Problem spürte, ihm dieses nicht Gegenstand systematischer Behandlung wurde.

Ein zweiter Grund kam für dieses «warum» hinzu. Burckhardt geriet durch seine aristokratische Einstellung auch in einen inneren Gegensatz zu der zu bildenden Masse des Volkes und es machte ihn, wie in vielen anderen Beziehungen, auf die hier nicht einzugehen ist, auch auf dem Gebiete der Erziehung zum ausgesprochenen Antipoden seiner Zeit. Denken wir daran, dass er, je älter er wurde, desto mehr die Masse nicht leiden konnte; je mehr diese schrie nach allgemeiner und für alle zugängliche Bildung, er sich seiner Persönlichkeit und des Wertes aller Persönlichkeit überhaupt gegenüber verwünschter «Mediokrität»[3]) bewusst wurde: je demokratischer die Staaten sich gebärdeten, umso treuer an seinem aristokratischen Bewusstsein festhielt; je schroffer staatlicher Zentralisationswille sich kundtat und Uniformität sich breit zu machen drohte, Dezentralisation befürwortete, Singularität, bunte Vielheit und Mannigfaltigkeit forderte; endlich, je mehr Freiheit unterging, diese auf den höchsten Leuchter hob.

Und für all das nun, was von dem eben Gesagten Burckhardt zuwider war, war nach seiner Auffassung das Bildungswesen, sofern es die Form allgemeiner staatlich veranstalteter öffentlicher Schulung annahm, charakteristischer Ausdruck. «Das Neueste in der Welt,» schreibt er in seinen Weltgeschichtlichen Betrachtungen, «ist das Verlangen nach Bildung als Menschenrecht.»[4]) Er nimmt's als Ausdruck der «Hauptkraft der jetzigen Kultur», nämlich des Erwerbssinnes,

---

[1]) Briefe an Preen, 1864—1893, Stuttgart und Berlin 1922, hsg. von Emil Strauss, daselbst S. 179.

[2]) Siehe Anmerk. 246.

[3]) Z. B. W. B., S .63.

[4]) W. B., S. 68.

wertet es als charakteristisches Zeichen des Jahrhunderts, das den Spottnamen des «gebildeten» dereinst tragen wird.[1]) Oder? War es nicht «eine Kette von Dingen derselben Art», die sich da in seiner unbarmherzigen Gegenwart abrollte? «Gratisunterricht, Zwangsunterricht, Maximalzahl von dreissig per Klasse, Minimum von so und so viel Kubikmetern Raum pro Schulkind, Ueberfüllung mit Fächern des Wissens, Nötigung der Lehrer zu oberflächlicher Vielseitigkeit usw....»[2]) Und eine Stadt, war sie nicht der Ort, «nach welchem unvermögende Eltern schon deshalb gerne übersiedeln, weil man ihnen dort die Kinder zu allen möglichen Prätentionen ausbildet»?[2]) Da schafft z. B. der Grosse Rat von Basel als Konzession an die «Radikalen» das Schulgeld ab und Burckhardt macht sich in einem Briefe darüber folgendermassen Luft: «Wirklich talentbegabte Arme hatten schon jetzt alles frei, aber jetzt hat's der mittelmässige épicier auch für seine Brut legal ertrotzt und fortan deckt's der Staat.»[3])

Hier spricht zu uns der extrem subjektiv eingestellte Basler Aristokrat, der sich instinktiv wehrt gegen das Herunterzerren der Bildung aus ihrer aristokratischen Höhenluft, die allein ihr Lebensluft sein konnte. Allgemeine Bildung von der Masse ergriffen und für die Masse zugänglich gemacht konnte nie und nimmermehr bleiben, was sie nach seiner Auffassung ihrem Wesen nach war und sein sollte, die Bildung des «huomo universale».

Das ganze Empfinden Burckhardts bäumte sich auf gegen die vorauszusehende Entwicklung des Bildungswesens, wie es bezeichnend aus den Worten herausklingt: «So wie schon dieser und jener Krach, so wird dann auch einmal der Schulkrach eintreten, da man dieses ganze Treiben plötzlich nicht mehr aushält; aber dies könnte in Verbindung mit schrecklichen anderen Dingen kommen, an die wir lieber nicht denken. Es könnte sein, dass gegenwärtig das Schultum schon seinen Gipfel erreicht hätte und nun wieder seinem Niedergang sich nähert.»[4]) Hier bei dem durchaus Empfindungsmässigen sind wir zweifellos in der wurzelhaften Tiefe, aus der wir die Antwort Burckhardts auf unser Problem, soweit wir's eine «Antwort» nennen können, aufsteigen sehen. Sie bringt diesen Denker in seinen Konsequenzen grad in der Frage, auf die hin hier auf die verschiedenen Männer eingegangen ist, in einen fundamentalen Gegensatz zu Hum-

[1]) W. B., S. 58, 136.
[2]) Briefe an Preen, S. 179.
[3]) Briefe an Preen.
[4]) Brief an Preen, S. 179, 180.

boldt, dem er sonst so nahe stand: Burckhardt hat das Volk, von dem er stets eher in verächtlichem Tone gesprochen hat und geschrieben, zur Bildung gar nicht zulassen wollen.

In dieser Antwort, die innerem Empfinden entsprang, so sehr sie geeignet ist, den Menschen von heute vor die Problematik des Bildungswesens überhaupt zu stellen, liegen auch die Grenzen, die Burckhardt hinsichtlich unseres Problemes gezogen waren. Die Frage nach der Stellung der Familie, der Eltern, die Frage nach einem etwa möglichen der Erziehung zugrunde zu legenden Bekenntnis weltanschaulicher Art, nach möglicher Einmischung der Kirche in diesen Fragenkomplex usw..., sie alle haben ihn nicht bewegt. Dass das Volk nicht zur Bildung zuzulassen sei, das, so scheint es mir ganz Burckhardtschem Denken zu entsprechen, hätte er auch als Forderung aufrecht erhalten, wenn er eines Tages vor einem Schulwesen gestanden hätte, das sich in freien öffentlichen und privaten Anstalten konstituiert hätte.

Am ehesten mochte er sich wohl fühlen da, wo die Lehrerpersönlichkeit mit ihrem ganzen geistigen Sein im Zentrum stand, weil sie Schüler um sich sammelte, die «sich rein aus eigenem Antriebe heraus» bildeten, bilden lassen wollten.[1])

Fast erscheint hier die Frage, ob der S t a a t da mitzureden habe, bloss sekundär zu sein, und doch — haben nicht die Staaten in ihrem damaligen «So-sein» ebenso die Stellungnahme dieses Denkers zum Schulwesen überhaupt bestimmend beeinflusst wie das rein Persönliche, das wir herauszuschälen versucht haben?

Die Juristen.

Von den bisher entwickelten Auffassungen über den Staat und den Schlussfolgerungen hinsichtlich unseres Problems ist keine so wie diejenige Heinrich von Treitschke's geeignet, den kontrastierenden Hintergrund zu den Ideen zu bilden, die n e b e n der grossen Idee des nationalen Einheitsstaates einhergingen.

[1]) Wie er es in einem Briefe an Kinkel aus dem Jahre 1844 als Ideal hingestellt hatte.

«Da der Staat Macht ist...», war Treitschke's sich immer wiederholende, stärker oder schwächer mitschwingende Begründung. Er wollte damit vor allem den Gedanken des blossen Rechtsstaates treffen. Er sah nicht ein, wie man diesem «höhere Funktionen»,[1]) kulturelle Aufgaben sollte zuschreiben können. Hinter dem Rechtsstaat witterte er immer verhaltene Naturrechtstheorie und dann sah er in den Verteidigern desselben in weltbürgerlichen Gedanken befangene Gesellschaftstheoretiker und Vertreter des Organismusgedankens. Beides war ihm gleicherweise zuwider. Seine Habilitationsschrift über die Gesellschaftswissenschaft aus dem Jahre 1859 war seine Rechtfertigung gegenüber dieser Gedankenwelt.[2])

Nicht von ungefähr, denn in ihr tritt der Rechtsgedanke dem Machtgedanken fordernd gegenüber, und, was für uns noch wichtiger ist, Treitschke sieht gerade die Staatsrechtler und Gesellschaftswissenschaftler rütteln am Gedanken der reinen Staatsschule. So ist es: Gedanklich sich auseinandersetzend mit dem Problem Staat und Gesellschaft, haben sie vor sich auftauchen sehen die Tatsache, dass die Regelung des Verhältnisses des Staates zu gesellschaftlichen Verbänden aller Art, möglicherweise auch solcher, die die Schulung des Nachwuchses zum Ziele haben, erst noch einer befriedigenden Lösung bedarf.

Nach diesen Feststellungen wenden wir uns nun der Gruppe von Juristen zu, die eine Lösung unseres Problemes ernstlich versucht haben. Robert von Mohl, Ahrens, Leonhardi und Lasson gehören dazu.

Heinrich Ahrens.

(1808—1874.)

In Ahrens haben wir einen ausgesprochenen Vertreter der Gesellschaftswissenschaft vor uns. Sie ist Ausfluss seines idealistisch-philosophischen Strebens, das Geistige als innerlich zusammenhängendes und weltdurchdringendes Leben zu erfassen, um es praktischer Auswirkung entgegenzuführen. Die ihn beherrschende Idee ist die Idee der Humanität, die sich bei ihm zu dem Gedanken eines Weltbundes der Staaten auswachsen mochte, während die Nationalstaaten mehr und mehr Wirklichkeit wurden.

Auf den Gegensatz zu Treitschke ist bereits hingewiesen worden: lassen wir uns von ihm noch etwas weiter führen.

[1]) Treitschke P. I, S. 81, vergl. Gs., S. 36.
[2]) Vergl. z. B. Treitschke's Briefe II, S. 14 (gegen R. von Mohl).

Was Treitschke mit Emphase unterstrichen hat, die «Untrennbarkeit von Staat und Gesellschaft»,[1]) das hat Ahrens, herkommend von seinem von ihm verehrten Lehrer Krause, mit ebenso scharfer Logik auseinanderzuhalten versucht. Auf der Trennung beider beruht für ihn, wie wir sehen werden, die Möglichkeit der Verselbständigung des Schulwesens innerhalb nicht des Staates, sondern der Gesellschaft. Diese umfasst nach ihm das Volksganze in seiner bunten Mannigfaltigkeit von Strebungen, Verbindungen, Zielen und Zwecken und Mitteln.

Ahrens versucht, auch hierin sich Krause anschliessend, zum Verständnis derselben durchzudringen durch die Anwendung des Organismusbegriffes in umfassendstem Sinne. Er findet in ihm den «allein kongruenten Ausdruck» für die «innere Gliederung des natürlichen und geistig-sittlichen Lebens», eben dieses Ganzen.[2])

Auch für den Staat ist der Organismusbegriff als derjenige Begriff eines Ganzen, in dem alle Teile als Glieder mit ihm und untereinander, für den Gesamt- und für die Sonderzwecke in Wechselbeziehung stehen, grundlegend.[3])

Der Staat ist auch hier uranfänglich mit dem Menschen gegeben, in dessen Natur er einen «bleibenden Grund» hat.[4]) Er ist ein Ausdruck des eigenartigen menschlichen Bedürfnisses nach rechtlicher Ordnung seines ganzen Daseins. Daher nennt Ahrens die Rechtsidee die «Seele» des Staates. Anderes als sie verkörpert sich in ihm nicht.[5]) Der Staat ist Organisation und Einrichtung des Rechtes in der Gesellschaft, d. h. die Organisation der Gesamtheit der vom Willen des Menschen abhängigen Bedingungen, deren Erreichung dem Menschen beim Erstreben seines vernünftigen Lebenszweckes unentbehrlich ist.[6])

---

[1]) Gs., S. 85, 86.

[2]) Heinrich Ahrens, Naturrecht oder Philosophie des Rechts und des Staates auf dem Grunde des ethischen Zusammenhanges zwischen Staat und Kultur: I, Die Geschichte der Rechtsphilosophie und die allgemeinen Lehren: II, Das System des Privatrechts, die Staatslehre und die Prinzipien des Völkerrechtes, Wien 1870, 1871, zit. N, daselbst I, S. VI, VII.

[3]) N. I, S. 267, 268.

[4]) Cours de droit naturel ou de philosophie du droit, 3. Aufl., deutsch, 1846 in Braunschweig, zit. C. B., daselbst S. 118, ferner N. II, S. 270.

[5]) N. II, S. 270, 365, 366, vergl. Mohl, Heidelb. Jahrb. 1840, S. 482.

[6]) C. B., S. 113, N. II, S. 263, 304, vergl. R. von Mohl in den Heidelberger Jahrbüchern der Literatur, 1840 I, S. 244 folg.: «Schriften über das höhere Unterrichtswesen und die Universitäten Belgiens», und II, S. 481 folg., Besprechung des Cour de droit naturel von Heinrich Ahrens, beide Abhandlungen von R. von Mohl, zit. H. J., daselbst II, S. 482.

Staat ist «Rechtszustand», sofern dieser gekennzeichnet ist durch gesellschaftlich geregelte M a c h t.

Staat ist gottgewollte Lebensordnung im Dienste der Erziehung des Menschengeschlechts.

Damit stehen wir vor der so oft und so verschieden beantworteten Frage nach dem Zweck und der Aufgabe des Staates. Sein erster und nächster Zweck, das steht nach den bisherigen Ausführungen zu erwarten, ist der, R e c h t s staat zu sein. Recht aber ist nie bloss sich selbst Zweck. Dieser liegt vielmehr ausser ihm in der gesamten kulturellen Sphäre menschlichen Lebens. Sie zu durchdringen und nach Möglichkeit zu heben, ist eigentlich Zweck des Rechtsstaates.[1]) Ahrens nennt ihn deshalb «Kultur- oder Humanitätsrechtsstaat».[2]) Er will so einer s i t t l i c h-rechtlichen Staatsauffassung Bahn brechen. Für den so aufgefassten Staat ist nicht dessen W i l l e, d. h. die Macht vor allem massgebend, sondern dessen Idee, Wesen und Ziel — nicht am Wollen liegt's, sondern am S o l l e n auch für den Staat.[3]) Vom Menschen her baut er sich auf, dieser Staat; zu ihm kehrt er in seiner Zielsetzung zurück. «Der hauptsächlichste und wesentliche Zweck aller Politik ist der Mensch.» Das beide verbindende ist das «Ideal der Humanitätsbildung». Der Staat soll durch Unterordnung aller Lebens- und Bildungskreise samt ihren Bestrebungen unter die Idee der Humanitätsbildung ein Volk dem Reichtum seiner Anlagen und Kräfte «nach der Eigentümlichkeit seines Genius zu einer eigenartig schönen Volkspersönlichkeit, zu einem Reiche göttlich-menschlicher Bildung gestalten.[4])

Dass Ahrens hier von Lebens- und Bildungskreisen, von besonderen Lebens- und Kulturgebieten spricht, weist uns hin auf jene anderen Institutionen, die er dem Staate gegenüberstellt. Seele derselben, ihre tragende Idee, ist gegeben in den einzelnen vernünftigen Lebenszwecken, den «Grundzwecken» des menschlichen Lebens. Religion, Moral, Wissenschaft, Erziehung, Kunst, Industrie und Ackerbau und das Recht sind die Lebenssphären, aus denen die einzelgesellschaftlichen Verbände erwachsen. Sie alle zusammen bilden die G e s e l l s c h a f t, den Organismus des Volksganzen. Jedes dieser Gebiete lebt sich nach seiner eigenen Gesetzlichkeit aus, hat seine eigene, von den andern unberührte «Kausalität» und ist in seinem Eigengebiet souverän. Darin sind sie einander durchaus gleich. Wo die «spezielle Kompetenz»

[1]) N. II, S. 370.
[2]) N. II, S. 347, 366.
[3]) N. II, S. 353, I, S. 278.
[4]) N. I, S. 515—517.

des einen Gebietes aufhört, verlangt der Organismus des Ganzen naturgemäss Unterordnung.[1])

Die Stellung des Staates zu diesen verschiedenen Lebensgebieten ist gegeben durch die Idee des Rechtes. Dazu kommt die Tatsache, dass ihnen allen, sofern sie in äussere Wirklichkeit und Wirksamkeit treten, eine rechtliche Ausstrahlung anhaftet. Dadurch wird der Staat zum Lebensnerv für das gesellschaftliche Zusammenleben, das Zusammenarbeiten und den gesellschaftlich-harmonischen Zusammenhalt eines Volksganzen. Von hier aus gesehen wird er zwar immer eine Art «vormundschaftliche Einrichtung» in der Gesellschaft bleiben, aber von einer Hegemoniestellung kann nicht mehr gesprochen werden. Der Staat kommt seinen Aufgaben am besten nach, wenn er sich bewusst bleibt, im Dienste möglichster, aber zur Harmonie des Ganzen führender Emanzipation der gesellschaftlichen Einzelinstitutionen zu stehen.

Ahrens schwebt vor Augen ein das «ganze Kulturleben als Föderativsystem der gesellschaftlich-humanen Kultur»[2]) umfassender Organismus, in dem und durch den das Verhältnis von Staat und Gesellschaft aller Art ein für allemal gelöst wäre. In ihm ist die Humanitätsidee «Band.... und frei herrschende Macht». Für den Staat im engeren Sinne führen diese Gedanken zur Forderung eines genossenschaftlichen Staatsrechtes, als dem einzig würdigen Ausdruck seines Föderativcharakters. In der so durch den Staat hergestellten Einheit bilden dann die gesellschaftlichen Kulturordnungen der Kirche, der Schule, des wirtschaftlichen Lebens usw. eine innige rechtlich-politische Einheit.[3])

Damit sind wir an dem Punkte unserer Ausführungen angelangt, an welchem der Stellung des Erziehungs- und Schulwesens innerhalb des Staates nachgegangen werden kann.

Zunächst ist nun ohne weiteres verständlich, dass nach der Ansicht von Ahrens das Erziehungswesen — jenes grosse harmonische, Wissenschaft und Kunst umfassende Werk, das auf die Gesamtheit des Menschen nach seinen Vermögen und Beziehungen sich richtet[4]) — sich nach den ihm selbst innewohnenden Kausalitäten seine Korporation, seine Association schaffen wird.[5]) Ahrens denkt dabei zunächst an das «Herausreissen» der wissenschaftlich und unterrichtlich tätigen,

[1]) C. B., S. 126.
[2]) N. H., S. 9, 10, 326.
[3]) Vergl. Kurt Riedel, S. 67.
[4]) C. B., S. 210.
[5]) C. B., S. 224.

zur Zeit — anno 1846 — noch vereinzelt stehenden Individuen. Sie sollen zusammengefasst werden in einer Korporation, die sich nach innen entsprechend den verschiedenen Erziehungsstufen und den damit gegebenen Lehrzielen gliedern wird. Zwar, meint er, sei diese Organisation noch in weitem Felde, aber das immer mehr sich geltend machende Bedürfnis einer «richtigen Unabhängigkeit des Lehrwesens» müsse als Rechtsanspruch desselben an den Staat und die Gesellschaft genommen werden. Wo der Staat in Betracht kommt, ist es im Sinne einer fortschrittlichen Kulturentwicklung seine Aufgabe, das Erziehungswesen, soweit es sich nach Methode und Erfolg auszeichnet, frei zu geben. Er hat den Familienhäuptern das Recht zuzugestehen, «eigenen Meinungen und Glaubensansichten» entsprechend ihre Kinder schulen zu lassen. Wenn auch vorübergehend der Staat genötigt und verpflichtet ist, wie Ahrens glaubt annehmen zu müssen, ein gut organisiertes Lehrwesen auf diesem Gebiete zum «Musterbilde» vorzuhalten, so fällt doch auch diese Tätigkeit in das «Bedingungen schaffen» für die sicher in Aussicht stehenden und in Freiheit sich entwickelnden Organisationen des Erziehungswesens. Auf alle Fälle sollen auch in dieser Uebergangszeit Methode und Geist des Unterrichtswesens von jedem etwa vom Staate her einströmenden politischen Dogma frei bleiben. Das Prüfungsrecht des Staates gegenüber Lehrenden und Lernenden im Interesse der Gesellschaft ist dabei nicht ausgeschlossen.[1])

Fragen wir nach dem Träger oder den Trägern der aus der Sphäre des gesamten Erziehungswesens erwachsenden Korporation, so mag Ahrens zunächst eine Vereinigung der Lehrenden aller Stufen vorgeschwebt haben. Nehmen wir dazu die Betonung des Rechtes der Familienhäupter, so ergibt sich eine irgendwie, allerdings von Ahrens nicht näher umschriebene, aus Lehrern und Eltern sich zusammenfügende Organisation, deren Zweck die Schulung der Jugend ist. Diese Organisation ist logischerweise mit entsprechendem, vom Staate garantiertem Rechte ausgerüstet.

Ahrens ist in seinem «Naturrecht» aus dem Jahre 1870/71 den Rechtsverhältnissen des Staates in Bezug auf die Schule und umgekehrt den Rechten der Schule gegenüber dem Staate eingehender nachgegangen. Danach ist das Unterrichts- und Erziehungswesen eine «nach Aufgabe, Entwicklungs- und Bildungsgesetzen zunächst selbständige,

[1]) Vergl. C. B., S. 130 folg., 151, 152, 224.

von Kirche und Staat unabhängige Lebensordnung».[1]) Da es sich gerade hier um den ganzen Menschen, der, wie er einmal ausführt, religiöses, politisches, industrielles, wissenschaftliches Wesen in einem sei, handelt: da also das Bildungswesen alle Bildungsfaktoren in sich aufnimmt, so ist auch allen gesellschaftlichen Faktoren auf dasselbe Einfluss zu gewähren. Diese Faktoren sind Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. Keinem dieser Faktoren ist das Unterrichtswesen ausschliesslich anheimzustellen. Die Aufgabe des Staates ist es aber, sowohl sein eigenes Recht als auch dasjenige eines jeden der andern Beteiligten nach folgenden Grundsätzen festzustellen:

1. Der Staat übernimmt es als Pflicht, für das Dasein genügender Unterrichts- und Lehrerbildungsanstalten zu sorgen. Er übt im wohlverstandenen Interesse der genannten Lebenskreise Inspektionsrecht:

2. Er bejaht das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit und erachtet daher die Konkurrenz von Privatanstalten jeder Art und Stufe, von Einzelnen oder von Vereinen gegründet, mit den öffentlichen Schulen als wünschenswert:

3. Er organisiert für alle Gebiete des Unterrichts öffentliche Prüfungen;

4. Schulzwang wird grundsätzlich angesehen als Prüfungszwang. Aus ihm soll kein Zwang zum Besuche einer bestimmten staatlichen Schule abgeleitet werden können;

5. Die Familie, die erste Stätte für die Pflege des Gemütes, ist das unterste Glied im Erziehungssystem und soll auch nach pädagogischen Forderungen in eine innige Wechselwirkung mit der Schule treten:

6. Den Schwerpunkt im System des öffentlichen Elementarunterrichtes bildet die Gemeinde. Sie hat in erster Linie für Errichtung und Erhaltung der Bildungsstätten des Volkes zu sorgen.

Da ferner Religion ein Bestandteil «vollmenschlicher» Bildung ist, hat auch die Kirche ein Mitspracherecht. Darüber gilt

7. Die Schulen sind grundsätzlich konfessionell, d. h. ihr Religionsunterricht entspricht dieser Forderung. Er wird von der Kirche erteilt, die dafür auf die konfessionellen Grundlagen ihrer Weltanschauung hin geprüfte Lehrer anstellt. Bei der Anstellung anderer Lehr-

[1]) Vergl. N. II, S. 505, § 146, wo Ahrens behandelt das «Hoheitsrecht des Staates in Bezug auf Unterricht und Erziehung». Die Abschnitte sind ganz seinen Ausführungen entnommen.

kräfte soll darauf nicht gesehen werden. In bekenntnismässig gemischten Gemeinden sind Simultanschulen zulässig.[1])

Wir stehen damit auch bei Ahrens vor den mehr oder weniger verklausulierten Einschränkungen, die nicht die Religion treffen, wohl aber der Kirche und ihrem Einfluss gelten sollten.

In diese Linie sind auch die merkwürdig inkonsequent zugunsten des Staates formulierten Worte am Schlusse des § 146, in dem er die angeführten Grundsätze entwickelt hat, zu stellen, wo es seisst: «Die Regierungen müssen aber überhaupt eingedenk bleiben, dass, wer das Unterrichtswesen in der Hand hat, auch die geistige Leitung der Gesellschaft ausübt, und dass wie die Hebung, so auch die geistigen Abirrungen zu einem wesentlichen Teile ihm zugerechnet werden müssen.»[2]) Die Vermutung liegt nahe, dass diese abschliessenden Worte vom Wunsche diktiert sind, das Erziehungswesen nicht mehr in die Hände der Kirche zurückgleiten zu lassen, stehen wir doch mit dem Jahre 1870/71 im anbrechenden Kulturkampf drin.

Die grundsätzliche Einstellung und Linienführung von Ahrens bleibt trotzdem klar. Sie führt zu einer rechtsphilosophisch-wissenschaftlichen Begründung der Dörpfeldschen Theorie von der Selbstverwaltung des Schulwesens, das sich aufbaut auf den einzelnen von gesinnungseinigen Elternschaften ins Leben gerufenen Schulgemeinden. Darauf wird zurückzukommen sein.

Ahrens lag der Gedanke an eine zur Erfüllung der Erziehungsaufgaben an der Jugend gesinnungsverbundene Elternschaft im Sinne Dörpfelds fern, da ihn die konfessionelle Frage nie beschwert hat. Doch finden wir einige wenige Stellen, die den Gedanken einer Schulgemeinde, die wir uns mindestens im Erziehungsziel einig vorzustellen haben, als die Organisation für das Erziehungswesen anklingen lassen. Da steht in erster Linie die Auffassung der Gemeinde überhaupt. Bei Treitschke war sie letzten Endes ein bloss staatlicher Verband, vom Staate insofern unterschieden, als dessen Aufgaben hier nicht von Beamten, sondern von freiwilligen Kräften geleistet wurden. Für Ahrens dagegen ist sie ein «örtliches gesellschaftliches Vollgebilde des Volkslebens».[2]) Der Staat stellt nur der Gemeinde rechtliche Seite dar. Sie selbst ist ein politisch rechtlicher Raum, in welchem sich die «Kulturgemeinde» gestaltet. Innerhalb desselben konstituieren sich natur-

[1]) Ebenda.
[2]) N. H. S. 479.

gemäss «kirchliche Gemeinde, Schul- und Wirtschaftsgemeinde».[1]) Die Auffassung von Industrie und Ackerbau hier und Erziehungswesen dort als zwei getrennten Lebenssphären erlaubt sehr wohl eine Durchführung des Schulgemeindegedankens, wie wir ihm bei Dörpfeld, dem klassischen Vertreter des Schulgemeindeprinzips, begegnen werden.

Bei dem eigenartigen, auffallenden «unbekannt-gebliebensein» eines Rechtsphilosophen wie Heinrich Ahrens ist es nicht verwunderlich, dass wir in den zahlreichen Schriften und den immer sich wiederholenden Erörterungen über die gleichen Fragen bei Dörpfeld nie auf ihn stossen. Er scheint ihn, d. h. dessen Schriften nicht gekannt zu haben. Umso mehr ist es im Auge zu behalten, wie nahe sich diese beiden von einander unabhängigen Denker, wenn auch nicht in den Ausgangspunkten, so doch in den Schlussfolgerungen, gekommen sind.

Hermann Leonhardi.

(1809—1875.)

Was uns bei Ahrens, dem wohl bedeutendsten Schüler Krauses, entgegengetreten ist, sein ganzes rechtsphilosophisches System, kehrt bei Hermann Leonhardi[2]) wieder, der sich selbst in den Ausdrücken stark anlehnt an den «grossen Meister» Krause.

Mit Eifer kämpft er für die Verwirklichung und die Verwirklichungsmöglichkeit jenes Urbildes der Menschheit, der gegliederten, harmonisch durch ihre Teile und Organe zusammenwirkenden menschlich-göttlichen und göttlich-menschlichen Gesellschaft. Er schwärmt für die «Menschheit selbst als solche», für die «Grundgesellschaft», die herauszureissen ist aus ihrem derzeitigen Zustande der Wildheit und hingeführt werden soll zu dem alle und alles umfassenden Reich Gottes auf Erden.

Noch, so meint er, sind wir von der Verwirklichung dieses Friedensreiches auf Erden weit entfernt, aber sie muss im Auge behalten werden, wenn wir uns die Aufgabe stellen, sie zur Tat werden zu lassen — ja erst recht, wenn wir uns darum bemühen, ein richtiges Verhältnis herzustellen zwischen Staat und Schule und Kirche. Letztere gehört mit dazu, denn für ihn sind diese drei «drei bleibend wesentliche gesellschaftliche Veranstaltungen der Menschheit».[3]) Sie

[1]) Ebenda, vergl. z. G. Riedel, S. 67, 68.

[2]) Siehe Kurt Riedel, a. a. O., S. 121—123.

[3]) «Neue Zeit». Freie Hefte für vereinte Höherbildung der Wissenschaft und des Lebens, den Gebildeten aller Stände gewidmet. Prag. 1870—1875, in 11 Heften, daselbst Heft VI, S. 80 (zit. N. Z.).

sind nicht einander über- oder unter-, sondern n e b e n geordnet. Jede derselben hat zwar einen eigentümlich verschiedenen, «jedoch gleich wichtigen Teil der menschlichen Lebensaufgabe zu besorgen».[1]) Alle drei stellen sich einem gemeinsamen höheren Zwecke unter, nämlich dem zu erstrebenden «Gliedbau» der menschlichen Gesellschaft im Sinne eines Reiches Gottes, in dem Vernunft, Freiheit, Gerechtigkeit und Liebe herrschen.[2]) Das sind die Grundanschauungen, von denen Leonhardi ausgeht.

Auch für ihn ist die reinliche, begriffliche Trennung von Staat und Gesellschaft, welch letztere sich ersterem überordnet, grundlegend: ebenso die Trennung von Kirche und Staat.[3]) Aber was ist ihm Gesellschaft? was Staat? was Kirche? was Schule?

G e s e l l s c h a f t ist ihm in weiterem Sinne die Menschheit überhaupt, ist ihm aber auch, um der derzeitigen Tatsächlichkeit entgegenzukommen, die Einheit eines V o l k e s, soweit diese sich begreifen lässt als das fluktuierende, pulsierende Leben, welches ausgeht von den geselligen Personen, die als ganze, in und über allen ihren besonderen Betätigungen stehende Menschen die mannigfaltigen Beziehungen des Lebens zur Auswirkung und zur Darstellung bringen.[4]) Die Gesellschaft umfasst nach ihm alle menschlich-geselligen Betätigungen, welchem speziellen Bereiche menschlicher Tätigkeit diese nun angehören mögen.

Unter S t a a t versteht Leonhardi, wie nicht anders zu erwarten, einen Staat in e n g e r e m Sinne, den Rechtsstaat. Er ist die in die Wirklichkeit tretende mit zwingender Gewalt ausgerüstete Organisation des Rechtspflegebereiches. Er ist dies «urbegriffsgemässer» Auffassung entsprechend, vorgehalten als Ideal, dem näher zu kommen Ziel menschlichen Strebens sein muss.

K i r c h e ist diejenige Gesellschaft oder Gesellung, deren innere Bindung und deren Zustandekommen ruht auf gleichgerichteter und verstandener Gottinnigkeit und dem Streben ihrer Mitglieder nach dieser. Kirche ist Religionsstaat.

Und die S c h u l e? Gegenüber Staat und Kirche, die zusammen mit dem Schönheits- und Sittlichkeitsverein die Pflege der Formen

[1]) ebenda.
[2]) ebenda.
[3]) N. Z., I, S. 96, 97, VI, S. 61, vergl. dazu Karl Röder, Vortrag über die wahre Politik des Rechts, N. Z., III, S. 70 folg.
[4]) N. Z., I, S. 96, 97, 100.

menschlichen Vernunftlebens zur Aufgabe haben, ist hier im «Bildungspflegebreich» der Mensch selbst Gegenstand menschlicher Tätigkeit. Es handelt sich um sogenannte «Selbstwerktätigkeit», um Erziehung und Fortbildung «der Einzelnen jeden Alters und der Gesellschaftskreise jeder Art und Stufe». Sie führt zur Bildung eines «Schulstaates», zu einer Schule, «die.... von dem Verlangen nach Selbstordnung ihrer Angelegenheiten.... nach der ihr gebührenden, freien gesellschaftlichen Stellung durchdrungen» ist.[1])

Und nun zum Verhältnis der verschiedenen Pflegebereiche untereinander und zum zusammenfassenden Ganzen, der Gesellschaft schlechthin: in ihm ist eingebettet auch das Verhältnis vom Staat zur Schule.

Die Mitglieder der menschlichen Gesellschaft, davon geht Leonhardi aus, sind immer «ebensowohl Mitglieder des Religionsvereins..., wie Bürger des Rechtsstaates..., wie... tätige oder empfangende Mitglieder... des Bildungsvereins. In dem Besten des Menschheitsbundes ist das Beste aller einzelnen Gesellschaftsbereiche ... mitbefasst...»[2]) Je reiner die einzelnen Bereiche zur Erfüllung des ihnen besonders zustehenden Zieles ausgebildet und herangezogen werden, desto besser helfen sie mit an der Verwirklichung des organisch-harmonisch gegliederten wahren Menschheitbundes. Daraus ergibt sich ihre Stellung zueinander. Jeder ist ein «eigener». Innerhalb seiner Grenzen muss Bewegungsfreiheit stattfinden können. Das verlangt die ihm eigentümliche «Lebensform». Alle sind einander urbegriffsgemäss neben- und dem Gesellschaftsganzen untergeordnet. Gegenseitige grösstmögliche Unabhängigkeit und Selbständigkeit ist Bedingung für das Gedeihen der einzelnen Bereiche wie für das Ganze.

Trotz der prinzipiell gleichen Berechtigung und Würde aller nehmen nun aber Staat und Schule den andern gegenüber eine besondere Stellung ein. Bei jenem ist sie gegeben in der auch idealerweise über alle übrigen Bereiche in rechtlicher Hinsicht zu führende Aufsicht, bei dieser ist die besondere, Selbständigkeit fordernde Stellung erst noch zu begründen, da das Hereinragen und Hineinwirken menschlicher Erziehung und Bildung in alle Lebensbereiche doch eine unumstössliche, ewig sich erneuernde Tatsache ist. Wie ist da Selbständigkeit möglich und zu begründen? Sie begründet sich, so ist aus Leonhardis Ausführungen zu entnehmen, aus der inne-

[1]) N. Z., I, S. 98, 107, 108.

[2]) N. Z., VI, S. 72 folg.: «Setze aus der Gesellschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf das Verhältnis von Kirche und Staat zur Schule.»

ren Eigenart des Erziehungswesens selbst, die abzielt auf eine aus einer geistigen Gesamthaltung hervorgehende «Einheit der Bildungspflege». Sie, diese Einheit, kann nur gewahrt werden, «wenn die Schule im harmonischen Zusammenwirken mit allen anderen Tätigkeitskreisen ein beziehungsweise nicht minder selbständiges Ganzes bildet, als sie selbst.»[1])

Aus beider Eigenart, derjenigen des Staates und derjenigen der Schule, ergibt sich nun das Verhältnis beider zueinander. Von Seiten des Staates gilt bezüglich der Schule was von staatlicher Aufsicht rechtlicher Art gesagt worden ist — aber nie soll und darf er die «Leitung im Sinne einer Entscheidung über was und wie gelehrt werden soll» sich anmassen. «Der Oberschulrat, heute meist noch vom «Staate» ernannt, hat aus der Mitte der Sachverständigen, und zwar durch diese selbst, ausgewählt zu werden: denn der Idee nach kommt dem ganzen Bildungswesen (Erziehungs- und Unterrichtswesen) eine ähnliche Unabhängigkeit in inneren Angelegenheiten zu, wie sie früher die Hochschulkörperschaften besassen und wie man sie endlich mehr und mehr den Religionsgenossenschaften zugesteht und zwar von Rechtswegen...»[2])

Hinzuzufügen ist noch, dass Leonhardi dieselbe freie Stellung der Schule ihr auch von den verschiedenen Kirchen, d. h. kirchlichen Gemeinschaften eingeräumt wissen will. Dabei sollten, bei grundsätzlicher Festhaltung an deren Möglichkeit konfessionell-religiöse Bildungsmomente der Gesamtbildung einzuflechten, «Rechtsstaat» und «Schulstaat» sich gegenseitig in ihrer Pflicht hinsichtlich der Förderung der Toleranz unterstützen. Sie sollten es sich angelegen sein lassen, «dem übertriebenen Konfessionalismus das Gegengewicht zu halten, weil dieser in der Tat nur eine der Liebe vergessene, den Frieden auf Erden beeinträchtigende und insofern auch irreligiöse Sektiererei in sich birgt.»[3]) Auf der in der Schule gewonnenen «allgemein-menschlich religiösen» Grundlage, so meint Leonhardi, wird die Kirche schon konfessionell weiterbauen, nur wird ihr dann der gefährliche Stachel genommen sein.[3])

Was bisher über Gesellschaft, Staat, Kirche usw. gesagt worden ist und über die ganze innere Gliederung des Menschheitbundes, das ist von diesem Denker «urbildlich» gesehen: davon ist das «geschichtlich Vorhandene», ist das in jenen Zustand Hinüberzuführende «wohl

[1]) N. Z., VI. Anm. S. 73.
[2]) Ebenda, S. 74.
[3]) Ebenda, Anm. S. 75.

zu unterscheiden».[1]) Die damit verbundene und von der menschlichen Entwicklung geforderte Wandlung geht nur langsam vor sich. Ein kennzeichnendes Moment dieser Entwicklung ist der immer stärker werdende Ruf, den Leonhardi natürlich begrüsst und unterstreicht, der Ruf nach «Emancipation» seitens der verschiedensten Pflegebereiche an den Staat einerseits und die Kirche andererseits. Es ist eine mehr und mehr zunehmende Bewegung nach der Abschüttelung der Vormundschaft durch diese beiden Lebensmächte festzustellen. Darin glaubt Leonhardi die Zeit der siebziger Jahre besonders gut zu verstehen.

Lenkt er seine Aufmerksamkent der Schule, ihrer Entwicklung zu, so sieht er, dass sie kaum aus der strengen Bevormundung der Kirche entlassen, unter die Fuchtel des Staates gerät. Wie soll das Schulwesen zwischen Scylla und Charybdis hindurchgeschifft werden?

Man wird sich darein schicken müssen, dass dem Bildungspflegebereich «solange und soweit es noch nicht zu selbständiger Gebarung befähigt ist, der Schutz einer streng rechtlichen Bevormundung» zu gewähren ist, mit dem allerdings von Seiten des Staates vorgefassten Willen, den Schützling zur Selbständigkeit zu führen, sich selbst je länger je mehr als Vormund entbehrlich zu machen. Mündig werden muss die Schule![2]) Aber wie, damit gleichwohl ein erspriessliches Zusammenarbeiten von Staat, Kirche und Schule möglich ist?

Leonhardi mochte in erster Linie an den Ausbau eines «Allgemeinen Erziehungsvereins» denken, wie er in seinen Grundzügen und den daraus sich ergebenden Aufgaben bereits von Prof. Th. Schliephake zusammen mit Röder und Frau Bertha von Marnholz-Bülow 1870 in einer Besprechung in Heidelberg festgelegt worden war. In ihm dachte er sich «Bildungsvereine verschiedener Art und Stufe» vereinigt und die «Volks- und Menschheitsbildung ihrem ganzen Umfange nach in Angriff genommen», und zwar als eine Angelegenheit des Volkes. Einerseits glaubte er damit seinem Ziele eines Menschheitsbundes um vieles näher gekommen zu sein, andererseits einen Schritt getan zu sehen in der Richtung nach Unabhängigkeit der Schule von Staat und Kirche, was ihm ja beides gleichermassen am Herzen lag.[3])

Den ersten praktischen Schritt hin zur Verwirklichung des vorgehaltenen Zieles erblickte er in der Errichtung einer von kirchlicher und von staatsrechtlicher Bevormundung unabhängigen Musteranstalt

---

[1]) N. Z., VI, S. 75.
[2]) Ebenda.
[3]) Vergl. zu diesem Abschnitt Kurt Riedel, a. a. O., S. 121.

für die Bildung von Erziehern und Erzieherinnen. Eine solche Anstalt, meinte er, müsste eben auf rein wissenschaftlichem Grunde ruhen. Sie könnte von einer hinreichend einsichtigen Regierung quasi als «Staatsanstalt» unternommen werden oder aber eine, in rein rechtlicher Hinsicht der Staatsaufsicht unterliegende Privatanstalt sein. Gleichgültig wäre es für das Unternehmen als solches, ob es aus bloss privaten Mitteln oder rechtsstaatlich ihm zugesicherten Gesellschaftsmitteln erhalten würde.[1])

Eine freie Lehrerbildungsanstalt eben gezeichneter Art hatte ein gewisser August Georg Todtenhaupt Ende 1870 der Hamburger Bürgerschaft zu erstellen vorgeschlagen. Die Angriffe auf sie, besonders von Seiten der «Hamburger Nachrichten», waren für Leonhardi der Ansatzpunkt für die ganz besonders der Klarstellung des Verhältnisses von Staat und Schule gewidmeten Ausführungen im Heft VI seiner Zeitschrift «Die neue Zeit». Leonhardi hat sich mit Eifer und mit dem ihn beseelenden Optimismus hinter die Forderungen und Vorschläge Todtenhaupts gestellt. Sie mochten ihm vorkommen wie das Wetterleuchten einer neuen Zeit. Er war überzeugt, dass in dieser dereinst Staat und Kirche die Wirksamkeit der freien Schulen in des Denkers weitfassendem Begriffe natürlich mit Dank anerkennen und späterhin willkommen heissen würden.

Robert von Mohl.

(1799—1875.)

Mit der Gedankenwelt, die von den beiden zuletzt behandelten Denkern vertreten wird, vornehmlich mit derjenigen von Ahrens, hat sich unter den Juristen Robert von Mohl einlässlich auseinandergesetzt und sie positiv zu würdigen versucht. Dabei ist es für uns wichtig, dass er für die darin zum Ausdruck gelangenden Ideen über das Verhältnis von Staat und Erziehungswesen ein offenes Auge und waches Interesse gehabt hat. Das geht aus zwei Besprechungen dieses Denkers in den «Heidelberger Jahrbücher der Literatur» aus dem Jahre 1840 deutlich hervor. In der ersten bespricht er «Schriften über das höhere Unterrichtswesen und die Universitäten Belgiens», in der zweiten den «Cours de droit naturel ou de philosophie du droit, fait d'après l'état actuel de cette science en Allemagne» von H. Ahrens, erschienen in Paris 1838/1839.

[1]) N. Z., VI. S. 79.

Nachdem Mohl die tatsächlichen Verhältnisse in Belgien geschildert und die aus den dortigen politischen Wirren der 1830er Jahre hervorgegangenen freien, von den belgischen Liberalen im Gegensatz zu katholisch-konfessionellem und politischem Konservatismus ins Leben gerufenen Universitäten zu verstehen gesucht hat, kommt er auf die prinzipielle Frage. Wofür sollen wir uns einsetzten, für staatliche oder für freie, private Universitäten? so lautet sie. Mohl beantwortet sie an Hand des von Ahrens erschienenen «Cours de droit naturel», in welchem dieser, selbst Professor der freien Brüsseler Universität, die Idee der Emanzipation der Universitäten vom Staate entwickelt, indem entsprechend den uns von ihm bekannten Ueberlegungen angenommen wird, «dass der Zweck der Wissenschaft nur ihre eigene Entwicklung und Wahrheit, keineswegs aber die Förderung anderer Lebenskreise, z. B. des Staates.... sei.»[1])

Bevor wir die auf die deutschen Verhältnisse sich stützenden Gründe festhalten, die Mohl nicht erlauben, Ahrens soweit zu folgen, sei zunächst die unterschiedliche und abweichende Auffassung Mohls von Recht, Staat und Gesellschaft entwickelt, auf der der Blick für jene Verhältnisse ja wiederum fusst.

Robert von Mohl, der selber den Gesellschaftswissenschaftlern unter den Juristen zuzurechnen ist, hat die Entwicklungen von Ahrens begrüsst als einen ersten grossangelegten Versuch, «die menschheitliche und gesellschaftliche Theorie auf systematische Weise bearbeitet in die Rechtsphilosophie einzuführen» und menschlichem Bewusstsein näher zu bringen.[2]) Für dieses letztere einzutreten hat er als seine eigene Aufgabe in hohem Grade betrachtet, denn er erblickte in der neuen «Gesellschaftlichkeitslehre» die Grundlage für eine völlig neue und für sein Empfinden durchaus nötige Organisation der ganzen bürgerlichen Gesellschaft — hin zum sozialen Frieden![3]) Er sah in ihr den Weg frei gemacht für ein positives Wirken der freien Tätigkeit der Nation, um mit Humboldt zu reden, den Weg frei für das Verlangen auch, dass jedes Einzelleben, möglichst allseitig dem Streben nach Eigentümlichkeit nachkommend, sich entwickle und seinen eigenen Lebenszweck erfülle. Die Frage nach der Erziehung und Bildung, getragen von einem stark individualistisch gefärbten Liberalismus, er-

---

[1]) Cour de droit naturel..... Paris 1838—1839. S. 444—462, H. J., I. S. 270.

[2]) H. J., II, S. 489.

[3]) H. J., II, S. 501.

scheint hier eingebettet in die Frage nach der Gesamtorganisation der menschlichen Gesellschaft überhaupt.

Bildung, wie wir sie eben gezeichnet, entspricht nach Mohl durchaus dem vernünftigen Grund des Lebens auf dieser Erde. Der Mensch, so meint er, wird, soweit es in seinen eigenen Kräften steht, naturgemäss als «vereinzelte Persönlichkeit» die ihm von innen und aussen gestellten Lebenszwecke zunächst als seine individuellen Lebensaufgaben zu erfüllen suchen.[1]) Diesem Streben soll Gerechtigkeit widerfahren von Seiten des Staates. Deshalb ist «Freiheit des Bürgers»[2]) — nicht des Menschen als solchen, denn für Mohl war der Mensch immer zugleich auch Bürger eines Staates — das, was der Staat als schlechthinige Voraussetzung seines inneren Aufbaues zu gewähren und zu gewährleisten hat. Der Bürger darf nicht nur, er soll[2]) sie beanspruchen. Ihr möglicher Missbrauch wird von selbst eingedämmt, denn der Einzelne wird sich in seinem Streben bald vor Hindernisse gestellt sehen, die er allein nicht zu überwinden vermag.[2]) Die Familie, die Gemeinde, die verschiedensten durch Gleichheit von Zuständen und Interessen gebildeten «Vergesellschaftungen», die den inneren Organismus eines Volkes bilden, müssen und werden ihm helfen, diese Hindernisse zu überwinden. Damit stehen wir auch hir wir bei Ahrens, vor dem Prinzip der freien Assoziationen. Aber Mohl sieht im Gegensatz zu Ahrens, die möglichste Selbständigkeit der verschiedenen Lebenskreise «nur innerhalb des Staates» erwachsen, denn 1. ist er der bestimmten Ansicht, «dass wenn nicht die subsidiäre Hülfe und Ausführung des Staats überall gegenwärtig und, so zu sagen, in jedem Augenblicke schlagfertig ist, gar Vieles nicht oder ganz verkehrt geschehen würde», 2. «ist ihm der Staat und die bürgerliche Gesellschaft eines und dasselbe» und 3. wäre der Gefahr der Ausbildung von Staaten im Staate Tür und Tor geöffnet.[3]) Nein, aus all den genannten Gründen kann eine beständige Aufsicht und Nachhilfe neben und über den freien gesellschaftlichen Bestrebungen nicht entbehrt werden. Daher ist ihm der alle Lebenskreise zum selben Zwecke, die Freiheit des Einzelnen zu schützen und zu ermöglichen, zusammenfassende Organismus der Staat.[4]) Er ist Mittel zur Erreichung persönlicher

[1]) Robert von Mohl, Die Polizeiwissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaats, Tübingen 1832—1834, 3. Aufl., 1966; nach dieser wird zit. P. R., daselbst S. 14, 15, ferner Encyklopädie der Staatswissenschaften, Tübingen 1872, daselbst S. 6, 324—325 (zit. E).

[2]) P. R., S. 19.

[3]) H. J., II, S. 484.

[4]) P. R., S. 19, 20, E., S. 324, 325.

oder gesellschaftlich-menschlicher Zwecke, von den übrigen Lebenskreisen nur «....nach Umfang, Ordnung, Macht und sachlichen Aufgaben verschieden, nicht aber in seinem letzten Zweck».[1])

Die Förderung der allgemeinen vernünftigen Lebenszwecke des Volkes ist seine Aufgabe, die Aufgabe des Rechtsstaates, zu dessen Wesen nun aber nach Mohls Auffassung, wie er gegenüber Ahrens geltend macht, auch gehört, dass das Recht «Platz greifen und erzwungen werden kann». Dies geschieht durch die Gesamtheit seiner polizeilichen Massnahmen.

Was Mohl unter ihnen versteht, ist für seine Beurteilung des Verhältnisses von Staat und Schule grundlegend. Es ist «die Gesamtheit derjenigen staatlichen Anstalten und Handlungen, welche bezwecken, durch Verwendung der Staatsgewalt die äusseren, nicht in Rechtsverletzungen bestehenden Hindernisse zu entfernen, welche der allseitigen vernünftigen Entwicklung der Menschenkräfte im Wege stehen, und welche Einzelne oder ein erlaubter Verein von Einzelnen nicht wegzuräumen imstande ist». Polizei, so verstanden, ist ein Indikator für die Hebung und Verfeinerung der «Gesittigung» eines Volkes.[2])

Eine durchaus negative Fassung, dieses Wegräumen von Hindernissen;[3]) aber mit Absicht so formuliert, damit der Staat ja nicht da eingreife, wo nicht absolutes Bedürfnis von Seiten des Volkes vorhanden ist.

Was verspricht er sich von dieser staatlicherseits geübten Enthaltsamkeit? Die Förderung der Unternehmungslust und Stärkung des Verantwortungsbewusstseins im Volke im Blick auf die Uebernahme kultureller Aufgaben.[4]) Solche werden immer übrig bleiben, meint er, wenn der Staat auch die mannigfaltigsten ihm von den verschiedensten Lebenskreisen gestellten Ziele erreichte — was er nicht tut — denn das menschliche Leben geht nie ganz im Staate auf.

Zu den kulturellen Aufgaben gehört auch der Ausbau des Erziehungswesens. Es steht im Dienste[5]) der Versittlichung eines Volkes. An ihr nimmt auch der Staat positiven Anteil, und zwar durch ein grundsätzliches Festhalten an den leitenden polizeigesetzlichen Richtlinien, die massgebend bleiben für seine Pflicht, für Unterrichtsanstalten zu sorgen. Diese Sorge nun führt infolgedessen nicht etwa zu einer

---

[1]) E., S. 39.
[2]) P. R., S. 6—9.
[3]) P. R., S. 17.
[4]) P. R., S. 24, 27.
[5]) P. R., S. 11, 15, 17, 28.

Monopolstellung des Staates auf dem Gebiete der Erziehung. Nicht einmal die Forderung nach einer Zusammenfassung der nationalen Kräfte sogar dürfte ihn dazu verleiten. Sie hätte «nationale Einförmigkeit» zur Folge, und mit solcher wäre diese Zusammenfassung zu teuer erkauft. Ein solches System müsste auf dem Felde der Erziehung als härteste Sklaverei empfunden werden.[1]) Man müsste nicht mehr bloss von Leibeigenen reden, sondern zusehen, wie dadurch die Entwicklung der geistigen Tätigkeit und die grösseren menschlichen Zwecke dem Staate zum Opfer gebracht würden.... Der Mensch aber darf nie bloss Mittel zum Zwecke sein. Darum nur ja nicht zwangsmässige Normalunterrichts- und Erziehungsanstalten! Der Staat genügt seiner Pflicht, wenn er solche Anstalten, die der Bildung des Volkes dienen sollen, den Einzelnen und den Genossenschaften zur Verfügung stellt, weil deren Kräfte nicht ausreichen, um die Volkserziehung durchzuführen. Bei all diesem Unternehmen soll der Staat rein helfend, unterstützend und unterhaltend, frei von jeder staatsegoistischen Einstellung handeln. Der Einzelne soll sich, so meint Mohl, einfach dieser zur Verfügung gestellten Anstalten je nach Bedürfnis bedienen können.[2])

Mohl möchte in den so verstandenen «staatlichen» Anstalten ein Gegengewicht geschaffen sehen gegen eigennützig unternommene Privatunterrichtsanstalten, so sehr er diese, wenn sie nicht eigennütziges Gepräge haben, bejaht, weil ja ihr privater Charakter sie nicht hindert, öffentlich in dem Sinne zu sein, dass sie sich allen, die sich ihrer zu bedienen wünschen, zur Verfügung stellen. Der Staat soll sie, dahin geht seine Meinung, nicht nur nicht unterdrücken, all die von privaten Genossenschaften getragenen Unternehmungen, sondern auf möglichst zweckmässige Weise unterstützen. Entsprechen sie erst allen Forderungen — also auch denjenigen, die nun einmal vom Staate als menschlicher Gesellschaft an sie gestellt werden mögen — dann ist er seiner Verpflichtungen ihnen gegenüber ledig.[3])

So mochten sich die beiden staats- und gesellschaftswissenschaftlichen Systeme in ihren praktischen Folgen recht nahe kommen, erste recht, nachdem Ahrens unter dem mehrfach bezeugten Eindruck der Beurteilung durch Robert von Mohl stehend, eine Lösung in genossenschaftsrechtlicher Richtung zu geben versucht hatte. Bei beiden sollte der eigenen Tätigkeit der Einzelnen und der freiwilligen Vereine der grösstmögliche Spielraum errungen werden.[4])

[1]) P. R., 111, S. 89 folg.
[2]) Vergl. zu dem vorstehenden Abschnitt P. R., S. 13, 519, 520, 523, 524.
[3]) P. R., S. 524, 525.
[4]) Vergl. H. J., II, S. 497.

Wogegen sich Mohl wendete, das war eine mögliche vollkommene Trennung des gesamten Unterrichtswesens vom Staate, wie es den auf Krause sich stützenden gedanklichen Ableitungen sehr nahe lag, was unser Kapitel über Leonhardi erwiesen haben dürfte.

Aus dieser Abwehrhaltung heraus müssen wir es verstehen, wenn er für Deutschland hinsichtlich der Stellung der Universitätern dem Staate gegenüber nicht die Konsequenzen zog, die zu ziehen die belgischen Verhältnisse und die persönlichen Erlebnisse es Ahrens leicht gemacht hatten. Mohl sah nun einmal nicht, dass in Deutschland Staat und Regierung die Art und die Richtung wissenschaftlicher Forschung bestimmt hätten,[1]) befürchtete hingegen für freie, private Lehranstalten solcher Art Mangel an geldlichen Mitteln, Schwierigkeiten bei der Ernennung tüchtiger Lehrkräfte, falsche Stellung dieser Anstalten zu einander, unnötige Vervielfältigung des ganzen Unterrichtsapparates, die Unmöglichkeit ausreichender Disziplin und endlich die Verfälschung der Wissenschaft durch Parteistellung.[2])

Lasson.

(1832—1917.)

Eigentümlich steht Lasson in seiner Zeit drin, ein Idealist mitten im Deutschland der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. All dem, was da zu seiner Zeit mit Leidenschaft als das Wirkliche erfasst und zu begreifen gesucht wird, stellt er das Absolute gegenüber als das wahre Wirkliche.[3])

Zu unserem Probleme nimmt er Stellung in seinem für das Jahr 1871 festgelegten Programm für die Louisenstädtische Realschule in Berlin. «Umriss zur Lehre von der Schule» ist diese kleine Schrift betitelt.[4])

---

[1]) H. J., I, S. 272.

[2]) H. J., I, S. 273, 274.

[3]) Dafür ist ein sprechender Beweis seine Schrift «Ueber den Zufall», als Vortrag gehalten im April 1912 in der Berliner Kant-Gesellschaft, veröffentlicht in «Philosophische Vorträge» von dieser Kant-Gesellschaft, Berlin 1918, Heft 18 (zit. Z.), vergl. dazu den «Lebensbericht über Adolf Lasson» im «Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie», herausgegeben von Josef Kohler und Fritz Berolzheimer, Berlin, Bd. XII, Heft 1, verfasst von Georg Lasson, und «Adolf Lasson zum Gedächtnis», Rede gehalten am Grabe, von seinem Sohne Georg Lasson, am 21. Dezember 1917 in Berlin.

[4]) Adolf Lasson, Umriss zur Lehre von der Schule, aus dem Programm der Louisenstädtischen Realschule in Berlin, 1971 (zit. U.); vergl. damit die Ideen, die Lasson vertritt in seinem «System der Rechtsphilosophie», Berlin und Leipzig 1882.

Bezeichnend sofort ist für ihn die Begründung seiner Zwecksetzung aller Erziehung, auf die wir da stossen. Ziel aller Erziehung ist die Herausbildung der sittlichen Persönlichkeit. Diese, so betont er, ist nie. Sie wird. Dass sie wird aber, ist der Zweck alles Geschens. Und «in diesem Zwecke ruht alles Werden und die geschaffene Welt kehrt darin in ihren absoluten Grund zurück».[1]) Sie kehrt zurück zum Urquell alles Seins, zur vollendeten Sittlichkeit, dem schlechthin Jenseitigen, denn «jedes ist, was es ist, als Allgemeines, das sich vereinzelt hat».[2])

Die Erziehung wird da begriffen aus dem Ganzen einer umfassenden Weltanschauung heraus. Sie ist eingeflochten in die Beziehung der Wirklichkeit dieser Welt zur Wirklichkeit jener Welt, zur wahren, eigentlichen Wirklichkeit, ist in Beziehung gesetzt zum Absoluten, zum Geist, der sich selbst denkt und «in seinem Denken schaffend die ganze Stufenfolge des geistig-sinnlichen Universums setzt und beherrscht».... zu Gott.[3]) Er ist das absolute Allgemeine und das absolute Individuum zugleich. Wendet sich der Einzelne ihm zu, widerstrebt er nicht der befreienden Kraft, die von ihm ausgeht und seiner Offenbarung, dann lebt er dem eigentlichen Zweck alles Werdens und ist mit einbezogen in das Werk der Erlösung der Menschheit,[4]) das vom Absoluten gewirkt wird.

Die Möglichkeit dieser Wendung beruht auf der erhabenen Tatsache des Gewissens, mit welchem der Einzelne, dem Zusammenhang der Naturordnung entrissen, in «unendlicher Freiheit» die Reihe des Daseins «schlechthin für sich und von vorne anzufangen» die Möglichkeit hat.[5])

Um diese Zuwendung des Einzelnen und im Einzelnen geht es im Kampfe, den der Geist mit dem Ungeist führt, gegen die Finsternis des Bösen, gegen jenes willentliche Verharren in der «Verhärtung im Eigennutz».[6])

Hier hat nun die Erziehung einzusetzen. Sie hat Handlangerdienste zu tun, insofern sie den Entschluss der Hingabe des Einzelnen an das Absolute vorzubereiten hat, den Einzelnen hinführen muss zu dem

---

[1]) U., S. 10.
[2]) Z., S. 55.
[3]) Z., S. 12, 45, 52, 61, 68.
[4]) U., S. 16: «Es ist die Krone der menschlichen Bestimmung, dass jeder Mensch zu dieser Entscheidung berufen ist.»: vergl. R., S. 156.
[5]) U., S. 12, 15, 17, vergl. Z., S. 63.
[6]) U., S. 14.

ein für allemal gültigen Entschluss der Vernichtung der natürlichen Persönlichkeit,[1] um fortan dem Absoluten zu leben und zu sterben. Den Menschen dahin führen, das heisst erziehen zur sittlichen Persönlichkeit.

Unter diese Forderung gestellt, empfängt die Schule ewigen Sinn, erscheint sie als das, was sie ist, als ein «gegebenes Phänomen alles Lebens». Nein, die Schule ist keine Erfindung menschlicher Klugheit. Sie ist eine «ewige Potenz des menschlichen Lebens», denn der Mensch ist das lernende Wesen schlechthin. Die Schule ist eine Idee.[2])

Alle Erziehung, die mit der Bildung, d. h. der Uebung der Kräfte im Dienste stufenweiser Erhebung des Einzelnen über seine natürliche Beschränktheit hinaus, beginnt, kommt erst zum ziele da, wo der Mensch die genannte seiner ewigen Bestimmung gemässe Entscheidung trifft. Ja, von hier aus erst erhält das Zusammenleben der Menschen seinen wahren Sinn, indem jeder, bewusst oder unbewusst, absichtlich oder nicht, berufen ist, den andern im Sinne jener Entscheidung zu fördern oder durch ihn gefördert zu werden.[3])

Also braucht es vielleicht gar keine besondere Institution der Erziehung? Umgekehrt, folgert Lasson, weil dem so ist, brauchen wir eine besondere der Erziehung und nur ihr dienende Institution. Wo sie jedoch in bestimmter Form Wirklichkeit wird, da schürzt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zum Staate.

Die Form nun sieht dieser Denker sich wandeln im Laufe der Zeiten und aus ihrem Verflochtensein in die geschichtliche Entwicklung eines Volkes erwächst ihm die Antwort auf die Frage nach ihrer Stellung zum Staate.

Zunächst, so setzt er in der genannten Schrift auseinander, wird die Idee der Schule im weitesten Sinne aufgenommen durch das Leben selber. Hier wirkt sie sich zuerst aus in dem Erlernen der Muttersprache durch das Kind. Dadurch gewinnt dieses die Möglichkeit geistigen Wachstums überhaupt. Es verbindet sich mit dem Bewusstsein seines Volkes und soll es auch tun, und zwar so, dass es mit ihm auch sich selbst aufgäbe. Das Volk wiederum wächst mit dem Werdenden, bildet sich, parallel solcher Entwicklung, auf gemeinsamer Grundlage eine äussere Wirklichkeit von Recht und Gesittung, gibt sich eine staatliche und gesellschaftliche Verfassung, Regeln des häuslichen und des öffentlichen Lebens, der Arbeit und des Gottesdienstes, «alles dies

[1]) U., S. 15.
[2]) U., S. 11, 24, 25, 26.
[3]) U., S. 14.

mit unbedingter Herrschaft ausgerüstet und in konkreten Institutionen zu sinnlicher Anschaulichkeit ausgeprägt.» Es kommt zu einer völkisch bedingten Form des Gesamtlebens und in ihr «macht die Menschheit ihre erste Schule» durch.[1]) Und das Ergebnis der Entwicklung bis hierher? Ein Volk individualisiert sich gegen das andere. Mit dieser Tatsache erkennt auch ein jedes, dass die Macht der Bildung die sicherste ist, dass eben die Wissenden von Natur die Unwissenden beherrschen.[2])

Jetzt tritt Erziehung, absichtliche Erziehung in schulmässiger Form auf. Das Ziel dieser Erziehung mag zunächst politisch bestimmt sein, indem durch allgemein als gültig anerkannte Bildungselemente der Bürger des Staates vorgebildet werden soll. Dadurch aber, dass das nachkommende Geschlecht «in die Spuren der Ahnen» einzutreten befähigt und mit allem Errungenen ausgestattet werden soll, dadurch, dass jeder Einzelne den Inhalt des Volkslebens in seinen vollen und freien Besitz zu verwandeln befähigt wird, weist die Erziehung bereits über nationale Schranken hinaus.[3]) Es kommt, durch Bildung und Erziehung selbst herbeigeführt, der historische Moment, wo die Menschen aufhören, «sich wesentlich nur für den Staat bestimmt zu fühlen», wo sie «ihre persönlichen Zwecke als private den staatlichen frei gegenüber stellen».[4]) Staat und Schule treten sichtlich auseinander: nachdem der Einzelne zum Volksbewusstsein durchgedrungen und von ihm durchdrungen ist, nimmt er teil am Menschheitsbewusstsein. Es beginnt die Selbständigkeit der Schule, «als einer gesonderten Potenz in der Fülle der Lebenserscheinungen».[4]) Jetzt erst kann sie ihrem eigentlichen Ziele leben, der Herausbildung der sittlichen Persönlichkeit.

Also Freiheit der Schule vom Staate? Ja, die Idee der Schule verlangt es — und die Idee des Staates, die Idee, die im Staat «zu sinnlicher Anschaulichkeit ausgeprägt»[5]) in die Wirklichkeit tritt, nicht minder!

---

[1]) U., S. 27.
[2]) U., S. 23, 28, R., S. 243, 253.
[3]) U., S. 27.
[4]) U., S. 29, 30.
[5]) Vergl. dazu Adolf Lasson, Von der Natur des Rechtes und des Staates, in «Philosophische Monatshefte», herausg. von J. Bergmann, Berlin 1870—1871, Bd. VI, S. 1—65: Ueber die Natur des Rechtes, S. 105 bis 174: Von der Natur des Staates (zit. N. R.); vergl. N. R., besonders S. 105 folg., R., S. 316.

Welches ist diese Idee? Nach Lasson ist es die ewige Idee der Gerechtigkeit, soweit sie von einem Volke, zeitlich und örtlich bedingt, begriffen wird.[1]) Im Staat kommt sie zum Ausdruck als die ihr entsprechende, von dem von der Gesamtheit des Volkes getragenen obersten Willen gewollte und dem Einzelnen gegenüber mit Macht durchgesetzte «Realisation der Rechtsordnung» eben dieses Volkes. Wie ein Schicksal ist der Staat dem Einzelnen zu tragen auferlegt, denn «ausserhalb des Staates gibt es keinen Menschen». Das ist ein klares eindeutiges Bekenntnis zum Staate mit der in ihm wohnenden und immer vorhandenen Intensität.[2])

Ihm steht gegenüber ein nicht weniger klares Nein hinsichtlich seiner extensiven Macht und möglichen Machtbefugnis. Der Staat, so führt Lasson aus, ist in der eben gezeichneten Wucht für das Individuum nur erträglich, weil er, das Prinzip der Ordnung durchsetzend, ein notwendiges Erzeugnis der menschlichen Natur ist,[3]) weil er nur an den «natürlichen Menschen»,[4]) bloss an dessen «Naturwillen» appelliert, kurz, weil er, so handelnd, die Basis abgibt, die Bedingung schafft für die Erreichung der menschlichen Bestimmung, indem er durch Zwang die Aufrechterhaltung der menschlichen Gesellschaft und deren Förderung sichert. Aber eben nur die Basis! Sie verhält sich zu den höchsten Gütern und Zwecken, also z. B. zu dem Zwecke, sittliche Persönlichkeiten herauszubilden, nur «wie das feste Fundament in der Erde zu der Schönheit und Herrlichkeit des Tempels, der auf ihnen ruhend in die Luft emporragt».[5])

Nein, wo der Mensch zu wahrer Geistigkeit aufsteigt, wo er seinem wahren Werte entsprechend aufgefasst und behandelt wird, wo er in «unendlicher sittlicher Freiheit» ein eigenes Dasein neu beginnt, da lässt er die Welt von Zwang und Recht tief unter sich. An die sittliche Persönlichkeit reicht der Staat nicht entfernt heran, denn er kann nicht wie dieser sich seine Zwecke selbst setzen, geschweige denn den ab-

---

[1]) N. R., S. 41 folg., U., S. 15, wo der Staat als den Menschen auferlegtes Schicksal gekennzeichnet ist, vergl. N. R., S. 112, 113, 115.

[2]) N. R., S. 106, 108, 112, u. a. R., S. 160/161, 286, 295 folg.

[3]) N. R., S. 4, 8 folg., S. 31, 61.

[4]) R., S. 208: «Der Mensch ist in Wahrheit freier Geist».

[5]) N. R., S. 58, 108/109, R., S. 154: «Die höchsten Gebilde in der Welt aber sind die objektiv vorhandenen Organisationen, deren Gehalt die praktische Vernunft selber ist mit der ihr immanenten Stufenfolge ihrer Momente: der Staat, die Familie, die Schule und die Kirche.» Vergl. dazu R., S. 160/161, 192, 196, 255, 290.

soluten Zweck in freier Selbstbestimmung ergreifen. Er ist dazu nicht bestimmt.[1])

Wer, dies übersehend, meint Lasson, dem Staate andere als seiner Natur entsprechende Zwecke setzte, wäre der «wahre Feind» der Freiheit, in der der Mensch dem Staate gegenübersteht.[2]) Was nicht mittelst Regeln durch staatliche Gewalt erzwungen werden kann, liegt «ausserhalb der Sphäre staatlicher Tätigkeit, wenn es auch auf dem vom Staate gesicherten Boden sich bewegt».[3])

Der Staat, der wirklich nur Staat sein will, muss, seiner ihm immanenten Gesetzlichkeit folgend, hinzielen auf ein Minimum seiner Tätigkeit, mit dem er für die Sicherung des gesellschaftlichen Lebens auskommt. Recht als «äusserlich regelnde Macht.... muss.... im Fortschritt der Menschheit beständig abnehmen, zwar nicht an Ansehen und Kraft, aber an Umfang».[4]) Diese Selbstbescheidungstendenz, die dem Recht als solchem innewohnt, hält auch den Staat zurück, in ihm nicht zustehende geistige Sphären anzugreifen.[5]) Also Freiheit der Schule vom Staate von diesem selbst gefordert, wenn er in seinen Forderungen seinem Wesen treu bleiben will.[6])

Es entspricht dem Begriffe leider, der Schule und des Staates, dass die Schule über ihn hinausweist, wenn sie sich ihrer Idee folgend ausbaut, dass sie aber gerade, indem sie dies tut, auch dem Staate am besten dient. Darum soll sie nicht politischen, sondern rein «schulmässigen», [5]) d. h. von der Pädagogik diktierten Gesichtspunkten folgen. Das aber, so folgert Lasson weiter, kann sie am besten, wenn es eine spezifisch der Schule gewidmete Gemeinschaft gibt, die als solche keine anderen Zwecke verfolgt, als die äussere Erhaltung und innere Förderung der Schule. Sie soll ihrem eigenen Zwecke in eigener Weise leben.[5]) Selbst wo die Schule, so meint dieser Denker, «in scheinbarer Abhängigkeit dem Staate dienstbar gemacht oder von ihm regiert wird, steht sie doch ihrem Wesen nach neben ihm in vollkommen ebenbürtiger Stellung». Ihre Unterordnung ist nur zeitliche Erscheinungsform und ihre Freiheit vom Staate nur eine Frage der Zeit.[6])

[1]) N. R., S. 109/110. «Geist ist vollkommene Innerlichkeit», des Menschen geistiges Wesen «hebt ihn völlig aus allem Naturdasein heraus». Vergl. R., S. 112, 123.

[2]) N. R., S. 120.

[3]) N. R., S. 121.

[4]) N. R., S. 63.

[5]) U., S. 31, R., S. 207, 212 folg., die Grenzen des Rechts sind auch die Grenzen der Staatstätigkeit, R., S. 317 folg.

[6]) R., S. 322 folg.

Lasson will ausdrücklich die gegebenen Zustände nicht beurteilen: aber er lebt der Hoffnung, «dass die zunehmende Loslösung aller derjenigen menschlichen Tätigkeiten, die nicht notwendig und ihrem Begriffe nach Sache des Staates sind, aus dem Wirkungsbereich der staatlichen Behörden... dahin führen werde, dass es, wie eine politische und eine kirchliche Gemeinde, auch eine ausdrücklich der Schule gewidmete für sich, oder in Harmonie mit den andern Gemeinschaften bestehende Schulgemeinde dereinst geben werde. Und,» so fährt er fort, «den etwa vorhandenen Keimen und Ansätzen einer solchen Entwicklung, meinen wir, sollte es in widerstanden, sondern dieselben als verheissungsvolle Hindeutungen auf ein wünschenswertes Ziel vielmehr gefördert werden.» Der Staat fördere also in wohlverstandenem Interesse sowie selbst und der Schule etwaige Schulgemeindebestrebungen.[1])

Wenn nur die Schulgemeinde klarer, deutlicher umrissen wäre! Das ist nicht der Fall. Wir müssen uns mit der obigen Formulierung als der positivsten, die bei Lasson zu finden ist, begnügen, sind auf Schlussfolgerungen aus anderweitigen Auslassungen da angewiesen, wo unsere Gedanken in der Wirklichkeit hinabzureichen beginnt, die eigentliche Auseinandersetzung mit dem, was ist, erst beginnt.

Die Vermutung liegt nahe, dass, wo der Staat so bestimmt sich aller Erziehung enthalten soll, die Schule anderen Institutionen, der Familie oder der Kirche näher gebracht wird. Das trifft nun in der Tat zu, und es soll im Folgenden versucht werden, aus dem Verhältnis der Schule zu diesen beiden, wie es uns Lasson gezeichnet hat, dem Schulgemeindegedanken des Denkers näher zu kommen.

Familie und Kirche, das ist bestimmend für ihr Verhältnis zur Schule, sind — im Unterschied zum Staat — wie diese «Stätten der Erziehung». Jede dieser Gemeinschaften tut ihren Dienst an derselben in [illegible] und eigentümlicher Weise, folgt dem Prinzip der Gestaltung, das in ihr selbst wohnt — und keinem andern![2])

Auf die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit gesehen ist die Schule [illegible] zwischen Familie und Kirche. Was in der Familie als Einfaches, schon Vorhandenes, Gewordenes und Ueberliefertes an die Jugend weitergegeben wird, entwickelt Lasson, das wird in der Schule durch Reflexion klar zum Bewusstsein gebracht. Der Zögling verbindet beide, Familie und Schule, in besonders inniger Weise. Daher ist es am erspriesslichsten, wenn sie Hand in Hand gehend sich gegenseitig in ihren Funktionen unterstützen. Da-

[1]) Die zwei Stellen stehen U., S. 34/35, R., S. 326.
[2]) U., S. 21, 22, 56, R., S. 167/168.

bei muss sich die Schule bewusst sein, dass die Familie durch sie an ihren Kindern geleistet sehen will, «was sie selbst zu leisten nicht vermag».[1]) Die Schule ist also in gewissem Sinne «Werkzeug der Familie»;[1]) sie muss damit rechnen, dass diese sie «ängstlich.... überwacht, dass sie sich nicht zu viel herausnehme und der freien Verfügung der Eltern über das Kind nicht mehr entziehe als dringend nötig erscheint.»[1]) Wenn es auch nicht ausdrücklich gesagt ist, jedenfalls liegt es im Sinne dieser Gedankengänge, dass die Familie wenn nicht das entscheidende, so doch ein konstitutives Element der Schulgemeinde sein muss. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass nach Lasson die Schule der Familie nicht «gehört», wie er in seiner «Lehre von der Schule» einmal betont. Es soll lediglich festgehalten werden, dass der Schule trotz ihres engen Verbundenseins mit der Familie ein ihr eigenes Arbeitsfeld verbleibt.[2]) Sie wendet sich ja vornehmlich, so meint Lasson, an die Intelligenz. In ihr soll der Einzelne lernen, sich und seine Um- und Mitwelt im Denken zu ergreifen.

Dadurch aber, und das führt hin zum Verhältnis der Schule zur Kirche, kommt es zum Bruch mit der Natürlichkeit im Innern des werdenden Menschen. Unwillkürlich wird dadurch der Einzelne erfasst vom Streben, zurückzukehren nach dem Zentrum des Lebens, zum Absoluten. «Die aus der Totalität herausgetretene Persönlichkeit strebt zur Totalität zurück.»[3]) Dieses Streben führt sie hinein in eine Gemeinschaft gleichen G l a u b e n s, in die K i r c h e, denn sie stellt sie in ihrer Totalität wieder hinein in den absoluten Zweck, in die persönliche Beziehung zu einem persönlichen Gott. Hier also findet die Erziehung für den Einzelnen ihren Abschluss, und zwar darin, dass er sich dem absoluten Geiste hingibt und aus dieser Hingabe heraus wirkt.

«Kirchliches»[4]) als solches tritt nicht in die Schule ein — innerhalb derselben «ist auch der Geistliche nur Lehrer und Organ der Schulung»[4]) — umso bewusster aber soll sie auf religiösem Grunde ruhen. Wie alles menschliche Tun von «Andacht»[4]) durchströmt sein sollte, so auch die Arbeit der Schule. «Wo es gilt, aus natürlicher Roheit die Vernünftigkeit herauszubilden, damit der Mensch ein Werkzeug alles Guten durch freien Entschluss werden könne, da ist die Be-

---

[1]) U., S. 33.

[2]) U., S. 33, 34, R., S. 160.

[3]) U., S. 15, 20, R., S. 158, die Einheit mit dem absoluten Willen nennt Lasson «Seligkeit».

[4]) U., S. 54.

ziehung auf Gott von selber mit gesetzt.»[1]) Solche Beziehung aber, und damit beginnt indirekt doch das religiös-kirchliche Erziehungselement bestimmend für die Schule zu werden, ist mit einem eindeutigen religiösen Bekenntnis unauflöslich verbunden. Es kann für die Erziehung nicht einerlei sein, «ob die schlechthin wesentliche Umwandlung des Menschen oder bloss seine Besserung und sein moralisches Wohlverhalten als Forderung Gottes vorgestellt wird, ob der Mensch sich sein Verhältnis zu Gott selbsttätig zu geben hat oder ob es ihm von dem Priester äusserlich vermittelt wird».[2]) Und es ist ein Unterschied, ob bei der Erziehung vom Menschen als von einem von Gott zu erlösenden Wesen ausgegangen wird oder ob der Mensch im Grunde angesehen wird als ein Wesen, das sich selbst zur Humanität, zur «reinen Menschlichkeit» heraufbilden kann.[3]) Man kann keinen Augenblick im Zweifel darüber sein, welche der genannten Auffassungen Lasson sein eigen nannte.

Seine positive, evangelisch-christliche Auffassung hat ihn mit klarem Blick auch für die Schulfrage die Konsequenzen ziehen lassen. Sie lagen in der Forderung, dass jede Schule auf der Gemeinsamkeit eines Bekenntnisses aufgebaut werden müsse. Wo wissentlich der Tatsache aus dem Wege gegangen wird, «dass die einzelnen Organe der Schule in gemeinsamer Auffassung der wichtigsten Lebensverhältnisse einträchtlich zusammenwirken» müssen,[4]) ist Schularbeit im Sinne des höchsten Willens nicht möglich — da wird der Gnade[5]) Gottes, die auch die Schule sich zum Mittel erwählt hat im Erlösungswerk an der Menschheit, entgegengearbeitet.

Schulpolitiker und Schulpraktiker.

Karl Mager.

(1810—1858.)

Ist Herbart mit Recht der Philosoph unter den Pädagogen genannt worden, so haben wir in Mager den klassischen Schulpolitiker vor uns, und den ersten des 19. Jahrhunderts. Für keinen

[1]) U., S. 54.
[2]) R., S. 345/346.
[3]) U., S. 55.
[4]) U., S. 56.
[5]) U., S. 53, R., S. 154, 159.

der Denker vor noch nach ihm — hier mit Ausnahme Dörpfelds — denen nachzugehen unsere Aufgabe war, hat jahrelang das Problem «Staat und Schule» so im Vordergrund gestanden, wie für ihn. Er hat mit einem weit über die Schule und die spezifisch pädagogischen Probleme hinausreichenden Blick die grossen Verhältnisse des staatlichen, kirchlichen und bürgerlichen Lebens zu umfassen gesucht.[1]) In seiner «Gesellschaftswissenschaft»[2]) war es ihm vor allem darum zu tun, der Schule, dem Erziehungswesen überhaupt in eben diesen Verhältnissen den richtigen Platz anzuweisen, für sie diesen Platz zu erobern. Seine «Pädagogische Revue» als «Zentralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik»[3]) — erschienen in den Jahren 1840—1848 — war ein schulpolitisches Kampfblatt voll beissender, aber aufrichtiger Kritik am damaligen Schulwesen, das sowohl in der Schweiz, wo sich Mager in diesen Jahren aufhielt, wie auch in Deutschland, den Stempel der «Reaktion» vielfach trug; voller Angriffe, doch auch voll planvoller Forderungen und, was die Artikel Magers betrifft, in scharfem und treffendem Stile gehalten.

Theoretisch kommt Mager vom Staate, praktisch, wie wir sehen werden, von den parteipolitischen Verhältnissen der damaligen Zeit und von der Schule her an unser Problem heran. Theoretisch war er ein Schüler Hegels — der Staat ist seine «erste Liebe gewesen».[4]) Begeistert stand er einst zu des Philosophen Satz «der Staat ist das sittliche Universum», in welchem Kirche und Schule nur «Momente» sind,[5]) und pries den «neuen Geist», laut welchem «das Vernünftige wirklich und das Wirkliche vernünftig» sei. Aber schon 1840 rechnet er sich nicht mehr zu den «Hegelianern striktester Observanz».[6]) Bewusst hat er sich von den Hegelschen Konsequenzen, so wie er sie für eine Staatstheorie erwachsen sah, losgelöst. Er wollte, nachdem er einmal diesen Weg eingeschlagen, nicht entfernt mehr «dem Staate Hegelsche Universalität einräumen, Moralität, Wissenschaft, Kunst, Religion unter seine Botmässigkeit stellen». Ueber diese Dinge hat der Staat seiner Natur nach und um ihrer Natur willen keine Gewalt. Er kann....

[1]) Vergl. dazu die Ausführungen bei W. Langbein, Dr. C. Magers Leben, Stettin 1859, S. 1/2.

[2]) Vergl. «Bruchstück aus einer deutschen Scholastik», Dez.-Heft 1848 der P. R. M., S. 359 folg.

[3]) Zit. als P. R. M.

[4]) Eduard Spranger, Politik und Pädagogik in Neue Deutsche Schule 1915, S. 752.

[5]) P. R. M. 1840, S. 107.

[6]) P. R. M. 1843, VI. S. 20/21.

nur Dinge in seinen Bereich ziehen, die sich r e c h t l i c h von jedem Individuum erzwingen, sich unter die Ideen des Rechts und des gemeinen Wohls subsummieren lassen. Negative, stützende, hütende Einwirkung soll er immerhin auf Kunst, Wissenschaft und Religion haben: ja er mag einen angemessenen Teil der Staatskräfte dazu verwenden, diese Dinge innerhalb seiner Grenzen materiell zu fördern: «weiter aber geht sein Recht nicht».[1]) Das ist klar und deutlich und liegt ganz in der geistesgeschichtlichen Richtung, die wir bis jetzt zu verfolgen versuchten. Wir wundern uns nicht, wenn e r später Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher und Herbart dem deutschen Volke vorhält nach jener Stelle in Lukas 16, 29: «Sie haben Moses und die Propheten, lass sie diese hören.»[2])

Aber wie hat denn nun Mager Staat und Gesellschaft aufgefasst, nachdem er so bewusst diese Wendung vollzogen? so fragen wir uns. Was hat er unter Pädagogik verstanden und was bedeuteten ihm die Schulen?

Gehen wir zunächst von der letzten Frage aus. Pädagogik, allgemein gefasst, war für diesen Denker die Theorie der Kulturerwerbung für Alt und Jung, für das Individuum ebenso gut wie für ganze Stände und Nationen. So erklärt er in seiner «deutschen Bürgerschule» von 1840. Sie ist ihm diejenige unter den Wissenschaften, «welche lehrt, wie man den Menschen zur Fähigkeit bringt, das Wahre einzusehen und das Gute zu wollen».[3]) Mager kennzeichnet eine bewusste Betonung des erziehlich-ethischen Momentes. Bildung aber, absolut genommen, ist für ihn «die durch harte Arbeit vermittelte Befreiung des Subjekts von seiner eigenen natürlichen Subjektivität, ist die Befähigung zur geistigen Sittlichkeit und Vernünftigkeit.... Diese absolute Bildung muss das Eigentum aller sein».[5])

Der Ausdruck für dieses «muss» sind die Erziehungsinstitutionen eines Volkes. Wie alle Bedürfnisse, so verlangt auch das Bildungsbedürfnis nach Institutionen, die sind und leisten, was nichts ausser ihnen, eben im Blick auf das bestimmte Bedürfnis, zu sein und zu leis-

---

[1]) P. R. M., VI, S. 328, vergl. dazu die bezeichnende Stelle für seine Wandlung hinsichtlich der Stellung zum Staat. P. R. M. 1841, S. 597.

[2]) In Heft XIX seiner P. R. M. unter dem Titel «Moses und die Propheten», drei Abhandlungen: 1. Schleiermacher, S. 34—55, 2. Herbart, S. 102—111, 3. W. v. Humboldt, S. 202—206.

[3]) Mager, Die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann, Stuttgart 1840, zit. d. B., daselbst S. 3.

[4]) d. B., S. 4.

[5]) d. B., S. 61.

ten vermag. Diese Institutionen sind die Schulen als «sittliche Institute».[1])

Schulen nun sind Anstalten, nicht etwa Gesellungen oder Gesellschaften. Im Gegenteil, von diesen, der bürgerlichen, politischen und religiösen Gesellschaft sind sie ins Leben gerufen. Sie sind abhängig; innerlich von ihrer Natur und Aufgabe, ihrem Begriff und ihrer Idee, äusserlich vom Boden, in welchem sie stehen und aus welchem sie ihre materielle Nahrung ziehen. Sie sind abhängig von dem oder denjenigen, die sie unterhalten.[2])

Vielfaches Nicht-verstehen-können und -wollen der erzieherischen Ideen und der aus ihnen sich ergebenden Ziele, Zwecke und Mittel für das Erziehungswerk auf Seiten derjenigen, die die Schulanstalten unterhalten, die also «Herren» der Schule sind, lässt Mager eine Lehre «von der Einrichtung und dem Betriebe des Schulregimentes» erwünscht erscheinen.[2]) Er fordert und stellt daher auf eine «Schulverfassungslehre». Diese Lehre ist ganz eingebettet in Magers Auffassung von Staat und Gesellschaft. Aus seiner «Gesellschaftswissenschaft» heraus, wie er seine Lehre von der Gesellschaft etwa genannt hat, ist ihm seine Lösung für das Problem Staat und Schule erwachsen. Ihr wenden wir uns jetzt zu.[3])

Der «Natur der Sache» nach ist Gesellschaft, menschliche Gesellschaft in ihrer grundlegendeen Art, für Mager etwas Gewordenes, organisch Gewachsenes, und zwar herausgeboren aus dem Bedürfnis des Menschen nach Gesellung. Kaum entstanden aber, schon in der Keimzelle, der menschlichen Familie, bringt der Mensch hinzu sein Bewusstsein und seinen Willen. Es entsteht ein «gesellschaftliches Wir». Die Gesellschaft wird jetzt eine «bewusstvoll und absichtlich geschlossene Vereinigung zu einem und demselben Zwecke».[4])

Die verschiedenen Arten von Gesellschaften, welche Mager gegen einander hält, gewinnt er durch ihre Klassifikation nach der Art ihres Entstehens.[5]) Danach ist der Staat ein ethischer menschlich-gesellschaftlicher Organismus, seinem Begriffe nach notwendig, ewig und unauflöslich; für das Individuum insofern eine «gebundene» — wir würden sagen bindende Gesellschaftsform als der Einzelne mit

---

[1]) d. B., S. 13.
[2]) P. R. M., XIX, S. 361, 367 folg.
[3]) Vergl. Hugo Zimmermann, Magers Gesellschafts- und Schulverfassungslehre, Leipziger Dissertation 1912, S. 83/84.
[4]) P. R. M., XIX, S. 361 folg.
[5]) P. R. M., XIX, S. 362/363.

Naturnotwendigkeit Mitglied des Staates ist und über sich hat eine mit materieller Gewalt ausgerüstete Obrigkeit. Dem Staate unterstellt Mager als ebenfalls organische, gebundene Gesellschaften die Familie und die «bürgerliche Gesellschaft».[1]) Beide gehen genetisch) dem Staate, der «politischen Gesellschaft» voran. Ist der Staat erst aus ihnen hervorgegangen, so befinden sie sich — wie nach Magers Auffassung die Kirche und etwaige andere Korporationen mit ihren Instituten — wohl innerhalb desselben, innerhalb der politischen Gesellschaft, stellen sich ihr aber zugleich selbständig gegenüber. Sie sind nicht Teile dieser politischen Gesellschaft, noch ist die ihnen innewohnende Gewalt etwa von der Staatsgewalt abgeleitet. Im Gegenteil, sie besitzen gleich ihm eine, «wenn auch immer beschränkte Gewalt über ihre Glieder und zwar ganz wie der Staat, in ihrer Sphäre eine beschliesende und gebietende und eine ausführende oder vollziehende....» Sie sind, trotz aller Oberaufsicht des Staates, auf dem ihnen «als solchen» eigentümlichen Gebiete autonom. Mager fordert die grösstmögliche Selbständigkeit, möglichsten Ausbau des «Selfgovernment» der Gemeinden und Gemeindeverbände als den Zellen der bürgerlichen Gesellschaft unter Respektierung der politischen Gesellschaft, des Staates, der durch Macht gestützten und geschützten Gesellschaft.[3])

Die Scheidung der menschlichen Gesellschaft in bürgerliche und politische ist die für Magers Lösung des uns interessierenden Schulproblems fundamentale Auffassung. Dass die neueren Denker, ein Schleiermacher, Humboldt und Herbart diese Trennung nicht vorgenommen, sondern sie, so meint er, wie das für das alte Griechenland und Rom zutraf, zusammenfallen liessen, nennt er eine öffentliche «Calamität, wie Cholera und Pest, indem die Unterscheidung der bürgerlichen von der staatlichen Gesellschaft eine der wesentlichsten Bedingungen der Freiheit» ist, nämlich der Freiheit des Einzelnen vom und im Staat.[4]) Für ihn ist diese Scheidung das unsterbliche Verdienst Hegels. Und doch — im Grunde sehen wir ihn nur andere Worte gebrauchen als die Genannten. Was Mager vom Volke, von der Gesellschaft, von der Nation geschieden wissen will, ist der Staat mit seinem ihn belebenden und erhaltenden Prinzip von Macht und Gesetz, von

[1]) Ebenda S. 364/365.
[2]) Ebenda S. 374 folg.
[3]) P. R. M., XIX, S. 371, 372, 377/378.
[4]) P. R. M., XIX, S. 368.

Herrschen und Beherrschtwerden, mit den daraus sich notwendigerweise ergebenden Formen, «deren System das innere Staatsrecht bildet».[1]) Warum? Dieser Staat kann «seiner Natur nach» nicht Schulherr sein. «Der Staat, wenn er die Schule so zu regieren versucht, wie er allein regieren kann, darf und soll», richtet sie zugrunde. Wie das Erziehen und Unterrichten fremder Kinder wesentlich nur durch das Vertrauen möglich ist, welches den Lehrern geschenkt wird, so ist auch das Schulregiment dieses Vertrauens bedürftig und muss, um seine Pflicht zu tun, um die Schule ihrer Natur gemäss behandeln zu können, bei seiner Tätigkeit vieles nach seinem besten Wissen und Gewissen tun, was eben nicht anderes heisst als: «es muss ihm ein viel grösserer Spielraum gelassen sein als irgend ein Verständiger der Staatsregierung und ihren Beamten einzuräumen Lust hat».[2])

Neben dem so stark betonten Widerspruche der Lebensgesetze der beiden Gebiete, der Mager zur absoluten Ablehnung jedes Eingriffs der politischen Gesellschaft in die Schulangelegenheiten zwingt, steht nun für ihn der gegenwartspolitische Faktor, den wir am Anfang den praktischen nannten, der ihn zu dieser Stellungnahme nötigt, der sein politisches Glaubensbekenntnis auslöst, wenn ich so sagen darf: Die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule und deren Beantwortung wird ihm gewissermassen der Prüfstein des wahren Liberalismus. Gemeint ist der Liberalismus, der ehrliche Lösung sucht für eine würdige Abgrenzung der Freiheitssphäre des Einzelnen und der bürgerlichen Gesellschaft innerhalb des Staatsverbandes. Dabei ist die Staatsform[3]) nicht entscheidend. Es geht Mager um die Eroberung eines Gebietes, in welches der Staat und sein Organ, die Regierung, allerhöchstens indirekt dreinzureden hat. Das Bedürfnis der Masse, der Bürgerschaft nach dieser Sphäre nennt er wohl ihr «republikanisches Bedürfnis», ihr «Bedürfnis nach öffentlicher Tätigkeit».[4]) Er stellt es ausdrücklich nicht in Gegensatz zur Monarchie, die dies Bedürfnis so gut wie die Republik zu befriedigen hat und als Gewinn für sich die Wegräumung vulkanischer Unsicherheit, die durch etwaige Nichtbefriedigung eben jenes Bedürfnisses hervorgerufen wird, zu buchen hat.

---

[1]) P. R. M., XIX, S. 368.

[2]) P. R. M., XIX, S. 148, 52, 40, 376. («Wo bei einem Staatsschulwesen der günstigste Fall eintritt, da sind seine Erfolge gleich Null.»)

[3]) Vergl. Zimmermann, S. 83/84.

[4]) P. R. M., XVI, S. 180/181, XIX, S. 400/401.

Mager hat ein Ziel: Er will durch Uebergabe des Schulwesens an die bürgerliche Gesellschaft dasselbe allem politischen Getriebe, dem so heissen Kampfe der gerade in diesen Jahren werdenden politischen Parteien entziehen. Er ist der Ueberzeugung, dass, falls hier nicht Einhalt geboten werden könne, die Schule allen sittlichen Einfluss verliere, die Lehrer zu «Staatsdienern» degradiert werden. Politisches Bekenntnis, nicht erzieherische Tüchtigkeit wird dann ausgebend sein, meint er, und deshalb sucht er bewusst für Schule und Erziehung einen Standpunkt über den Parteien. Trennung von Politik und Pädagogik ist seine Losung.[1])

Ob der Boden in der bürgerlichen Gesellschaft gefunden war, gegeben war dadurch, dass die Erziehung in die Hand des Volkes gelegt wurde? «Das müsste ein sehr dummes und sehr verdorbenes Volk sein», schreibt Mager, «das seine politischen Parteikämpfe auch auf dem Gebiete der Schule fortsetzen wollte. Jeder Vater wird seine Kinder lieber einem rechtschaffenen und tüchtigen Lehrer, der politisch zur Gegenpartei gehört, als einem schlecht qualifizierten Parteigenossen übergeben ...»[2]) Der genannte Standpunkt über den Parteien ist sein schulpolitisches Ziel gewesen und es wird schwer halten, sein rein theoretisches Streben davon zu trennen. Er selbst ist, wie er sagt, eines Tages vor seinem eigenen Gedanken erschrocken, als er sich nicht mehr verbergen konnte, dass er zu einer Theorie gekommen war, «die der herrschenden Ansicht und Uebung entschieden» widersprach, dass er einem auf dem ganzen Kontinente weithin angenommenen «Axiom» gegenüberstand.[3]) Was er predigte und forderte, war nichts weniger als die Ablehnung des Staatsschulprinzips überhaupt.[4])

An die Stelle der Staatsschule stellte er die von der bürgerlichen Gesellschaft getragene, der Bürgerschaft gehörende Schule. Als der wirklich lebenskräftige und tragfähige Organismus erscheint ihm die Provinzialschulgemeinde. Sie nur ist genügend finanzkräftig und ein Damm gegen mögliche Zersplitterung, welche Mager im Interesse des Ganzen der Schularbeit und der Einheitlichkeit derselben möglichst vermieden wissen wollte. Von der Elementarschule bis hinauf zur Universität umfasst dieses Provinzialschulwesen alle dem Bildungsbedürfnis entsprechenden Schulinstitute dieser bürgerlichen Gesellschaft und zwar in öffentlichem Rahmen.[5])

---

[1]) Vergl. Zimmermann, S. 82.
[2]) P. R. M., XIX, S. 416.
[3]) P. R. M., XV, 1. Heft, S. 5, 17.
[4]) P. R. M., XV, 1. Heft, S. 18/19.
[5]) P. R. M., XIX, S. 419/420.

In der Tatsache, dass dieses so ausdrücklich vom Staate losgelöste Schulwesen nun Angelegenheit, Arbeitsfeld der Bürger war, sah er einen Hauptposten in seinem kulturpolitischen Planen, im Heraufheben des deutschen Volkes zur «deutschen Nation».[1])

Und doch geht da nebenher eine zweite Linie, nicht klar von dieser ersten des Provinzialschulwesens geschieden; sie findet ihren Ausdruck im Familienschulprinzip. Da spricht Mager etwa von «Schulgenossenschaften» im Sinne von Väter- respektive Familienzusammenschlüssen zum Zwecke der Schulung ihrer Kinder. Oder er teilt etwa die Ortsgemeinde in Zivil-, Schul- und Kirchengemeinde, wobei die Schulgemeinde «nur die Zusammenfassung der beteiligten Familien sein kann.»[2]) Oder er betont, dass die Kinder der Familie gehören, welche sie für sich, für den Beruf, die bürgerliche Gesellschaft, den Staat und die Kirche erzogen wissen wolle;[3]) er spricht verächtlich von «Schulpfaffen», Lehrern, die sich zu gut dünken, «Mandatare» der Hausväter zu sein, welche «mit ihrem sauren Schweisse eine Schule unterhalten».[4])

Aber wie gesagt, das Prinzip der Familiengenossenschaft, die etwa von Gesinnungseinigkeit getragen wäre, ist bei Mager nicht klar herausgearbeitet, und da, wo dies einigermassen der Fall ist, als Prinzip der Privatschule — dem er grundsätzlich in liberalster Weise entgegenkam, der öffentlichen Schule, für die er als gemeindliches Unternehmen selbst eintrat, gegenübergestellt.[5]) Es sollte Dörpfeld vorbehalten sein, auf dem Familienschulprinzip aufbauend, seine Freischulen auszugestalten. —

Dörpfeld.

(1824—1893.)

Was Dörpfeld[6]) mit Mager verbindet, ist sein schulpolitisches Ziel. Es umfasst erstens nach innen zu: Wahrung und Vertiefung des Erziehungsgedankens für die Schule, besonders für die Volksschule; daher Aufbau derselben auf ethisch-religiösem Boden; nach aussen hin: Herausheben der Schule aus der Sphäre des Kampfes

[1]) P. R. M., XVII, 2. Heft, S. 36 folg.

[2]) Wie Zimmermann ganz richtig hervorhebt, S. 99, vergl. dazu P. R. M., VI, S. 329, 4, XI, S. 400.

[3]) P. R. M., XVI, S. 120.

[4]) P. R. M., XIX, S. 418/419.

[5]) P. R. M., I, S. 412.

[6]) Dem Kapitel sind zu Grunde gelegt Dörpfelds gesammelte Schrif-

der staatlichen und kirchlichen Parteien — Trennung von Pädagogik und Politik mit folgerichtiger grundsätzlicher Ablehnung des Staatsschulprinzipes. Uebergabe der Schule an eine «Schulgemeinde».

Soweit Dörpfeld von der Pädagogik ausging, traf er sich mit Mager in den von Herbart und Schleiermacher gegebenen Richtlinien. Was aber für seine Lösung der Schulverfassungsfrage entscheidend wird und ihn in der Folge von Mager trennt, ist 1. die bewusste Verwurzelung in seiner niederrheinischen Heimat und 2. seine persönliche religiös-kirchliche Einstellung.

Gerade diese beiden zuletzt genannten Wurzeln haben seiner Schulgemeindeidee die starke Kraft zugeführt, mit der er sie verfochten hat. Dabei haben beide wiederum sich gegenseitig befruchtet.

Schulgemeindeschulen, so geht aus der Schulgeschichte der Lande am Niederrhein deutlich hervor,[1]) sind als eine Frucht der Reformation in Dörpfelds Heimat gewissermassen organisch aus dem Volkstum erwachsen. Einzelfamilien hat Gesinnungs- und Glaubenseinigkeit im Laufe der Zeit zum Ausbau dieser Schulart geführt. Von den Einzelhöfen und den Aussengemeinden aus konnten vielfach die auch am Niederrhein vorhandenen Kirchen- und Stadtschulen und Kirchgemeindeschulen nicht erreicht werden. Frühzeitige Aufhebung der Leibeigenschaft, persönliche und wirtschaftliche Freiheit der Bevölkerung, daraus resultierende Selbständigkeit, Mittun in kirchlichem Gemeindeleben und sonst in gemeindlicher Verwaltung stärkten das Bewusstsein der Mündigkeit in den einzelnen Familien. Klares Er-

---

ten, in 12 Bd., herausgegeben von Dr. von Rohden. Davon kommen in Betracht:

1. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Beitrag zur Theorie des Schulwesens. 1. Aufl., 1863, Ges. Schr., Bd. VIII, zit. fr.
2. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform, 1869, Bd. VIII, zit. Gr.
3. Das Gutachten betreffend Simultanschule oder Konfessionsschule — vergleichend betrachtet vom rein pädagogischen Standpunkt aus, 1869, Bd. VIII, zit. Gt.
4. Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung, 1881. Bd. IX, zit. L.
5. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung, 1892, Bd. VII, zit. F. Ges. Schr. sind alle erschienen bei C. Bertelsmann, Gütersloh.

[1]) Wie er im 1. Kapitel von F. ausführlich darstellt.

kennen von Elternpflicht und Elternrecht hat ein gesteigertes Schulinteresse geweckt und das Ergebnis waren die Schulgemeindeschulen. Durch alle Stürme der Jahrhunderte haben sie sich erhalten. Dankbar gedenkt Dörpfeld des russischen Staatsrates Justus Gruner, der nach der Franzosenherrschaft im Jahre 1813 die Verwaltung des bergischen Landes übernahm. Volksgesundung durch Volkserziehung, das war sein Grundsatz — wie derjenige Steins. Drum hat er die innerliche Seite des Schulwesens unangetastet gelassen und die Selbstverwaltung nach Möglichkeit gestärkt. Wie ein heiliges Erbe ist sie ins neunzehnte Jahrhundert mit hinübergenommen worden — und die Kirchengeschichte des Landes wies in der gleichen Richtung. Nicht der landesherrliche Wille hat die Kirche erbaut. Aus dem Volke ist sie glaubensstark hervorgebrochen. Sie trägt seitdem einen ausgesprochen gemeindlichen Charakter. Eine Presbyterialverfassung [illegible] Art hat in tiefgreifender Weise die Einzelnen zur Gemeinde verbunden. Diese haben sich ihrerseits zu Kreis- und Provinzialgemeinden zusammengeschlossen. «Antihierarchischer, demokratischer Geist»[1] spricht aus der niederrheinischen Kirchenverfassung.

Wie ein Vorbild hat sie Dörpfeld bei seinen schulpolitischen Plänen vor der Seele gestanden.

Und seine persönliche religiös-kirchliche Stellung? Sie fügt sich ganz in das eben skizzierte Bild ein. Manche Jahre hindurch, seit 1848, war Dörpfeld die Seele des «Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde im Rheinland und Westfalen». Bewusst stand er auf dem Boden des Evangeliums. Schulerziehung «an Hand des Wortes Gottes» war sein Ausgangspunkt. Den Kern dieses Wortes sah er in der «durch Jesum Christum, den Sohn Gottes, geschehenen Erlösung».[2] Und mit dieser Ueberzeugung war er ein treues Glied seiner heimatlichen evangelischen Kirche — und ein Schulmann bergischen Landes, aus dem Volke gekommen und für dasselbe sich in seinem Leben verzehrend. Sollte dies Volk — überhaupt ein Volk sich erneuern oder auch nur lebensfähig und kräftig bleiben, dann war dies nur möglich von der Familie her. Das stand für Dörpfeld fest. So musste er auch in seinem Erziehungsprogramm von der Familie ausgehen. Sie wurde der Angelpunkt seines ganzen Systems der Schul-

---

[1]) E. Schmidt, Friedr. Wilhelm Dörpfelds Schulverfassung in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Langensalza (Beyer & Mann) 1920 zit. Schm., daselbst Sr 40.

[2]) Ges. Schr., VI, S. 164.

[3]) Ebenda VI, S. 167/168.

verfassungslehre», das A und das O in ihrem ganzen gedanklichen Aufbau.

Mit diesen knappen Strichen dürften die Vorraussetzungen angegeben sein für Dörpfelds Lösung des Problemes «Staat und Schule», der Hintergrund und der Untergrund für die Herausarbeitung seines «Freischulgedankens».

Fragen wir nach seinem Staatsbegriff, so sehen wir uns bald vor die Tatsache gestellt, dass er einen solchen nie begrifflich festzuhalten versucht hat. Er hat sich im grossen und ganzen an die Auffassungen von Mager und Herbart angelehnt. Eine tiefere Wertung mag wohl darin liegen, dass er den Staat als «göttliche Institution» ansah, ruhend auf dem Boden der «Moral», will sagen der evangelisch-christlich fundierten Sittlichkeit. Zu ihrem Schutze trägt er das Schwert.[1]) Damit ist logischerweise für den Staat ein Mitspracherecht in Schulangelegenheiten gegeben, wenn sie denn sittlich erziehen soll. Aber eben: inwiefern, wie und wo ist dieses Mitspracherecht zu begrenzen? Wie sollen, um mit Humboldt zu sprechen, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates bestimmt werden?

An dieser Frage rollt sich für Dörpfeld das «staatswissenschaftliche Problem» auf, wie er sagt. Es ist das staatswissenschaftliche Problem gewesen, das er gesehen hat. Zu dessen Lösung will er wenigstens von seinem Standpunkte aus so viel als möglich beitragen. «Wie muss das Bildungswesen.... in den gesellschaftlichen Organisationen eingeordnet werden», damit es «seiner Natur und Bestimmung gemäss leben kann» ohne mit den «Nationalangelegenheiten» den Zusammenschluss zu verlieren?[2]) So stellte sich ihm die zu entscheidende Frage. Sie war nur ein Ausschnitt aus der Frage nach der allgemeinen Einordnung der «Kulturangelegenheiten» — der Volkswirtschaft usw. — in den gesellschaftlichen Organismus. Der Zusammenschluss mit den «Nationalangelegenheiten» soll nicht reissen. Unter diesen «Angelegenheiten» versteht Dörpfeld den Staat und die «übrigen territorialen Genossenschaften», die Gemeinden nämlich und die Gemeindeverbände, also, was Mager die «bürgerliche Gesellschaft» nannte.[3]) Hier tritt uns eine nicht unwichtige wenigstens teilweise Gleichsetzung der politischen mit der bürgerlichen Gesellschaft entgegen. Dörpfeld ist sich dieser Tatsache theoretisch nicht bewusst geworden, denn er hat den Ausdruck «politische Gesellschaft» für den

[1]) F., S. 103.
[2]) L., S. 333.
[3]) Ebenda und S. 330.

Staat und auch sonst die Magersche Gesellschaftsscheidung festgehalten. Er hat sich aber nicht, wie das Mager in seiner mehr rationalistischen Denkweise getan hat, der Beobachtung verschlossen, dass die Politik an den Grenzen der Gemeinden nicht Halt macht. So konnte er nicht, wie jener, die bürgerliche Gesellschaft für die richtige Schulmutter ansehen.[1]) Hier war die für die Schule so ersehnte Freiheit nicht zu finden. Neben den Pflichten der Territorialgewalten im Blick auf Heer, Diplomatie und Justizwesen mussten die «Kulturangelegenheiten» zu kurz kommen;[1]) ihre «zarte Natur» konnte nicht berücksichtigt werden.[1]) Dörpfeld sieht die Lösung vor allem darin, dass der Staat für die Kulturangelegenheiten, d. h. für die darin zum Ausdruck gelangenden Bedürfnisse eines Volkes eben diesem Volke die Möglichkeit gibt zu genossenschaftlichen Bildungen, welche diesen Bedürfnissen genügen. Genossenschaftsrecht verlangt Dörpfeld, «eingeschoben» zwischen Privat- und Staatsrecht.[2]) Den Ausbau dieses Genossenschaftsrechtes hätte die Staatswissenschaft zu übernehmen, indem sie sich zu einer umfassenden «Gesellschaftswissenschaft» erweiterte.[3]) Die Forderung liegt in einer Linie mit der Ansicht Magers, — und, wie wir uns erinnern wollen, der Gesellschaftswissenschaftler, deren Theorien wir kennen, — der an einer Stelle sagt: «Man muss allmählich dazu kommen, einzusehen, dass zwischen das Individuum und die öffentliche Gewalt ein mittleres gestellt werden muss.... von Korporationen und Assoziationen haben Schule und Kirche sittlichen Beistand zu erwarten....»[4]) — nur führt sie Dörpfeld zum Postulat der Schulgemeinde als der hinter einer bestimmten Schule oder einem bestimmten Schulwesen stehenden Elterngenossenschaft. Voraussetzung einer solchen, meint Dörpfeld, sei allerdings ein von diesen Familien gemeinsam erstrebtes und vorgehaltenes ethisches Bildungsideal.[5]) Schulgemeinde! Familien in einem Geiste zusammengeschlossen zur Erziehung ihrer Kinder in einer allen gehörenden Schule.

Ueber die religiös-kirchliche Verwurzelung dieses Schulgemeindegedankens ist das Wichtigste bereits festgehalten. In Dörpfelds Schriften tritt dieser Untergrund als Voraussetzung auf, als ein Idealbild. Es wird der bürokratisch-hierarchischen Geistlichkeitskirche, die so

---

[1]) L., S. 331.
[2]) L., S. 332.
[3]) L., S. 333.
[4]) P. R. M., 1844, VII, S. 328.
[5]) L., S. 333/334.

viel in «Kulturpolitik» machte, gegenübergehalten. Nicht der Kirche als solcher wollte Dörpfeld die Schule entreissen mit seiner Schulverfassungstheorie, aber der Bevormundung durch die Geistlichkeit. Mit einer mündigen, bewusst auf historisch-kirchlichem Boden stehenden Gemeinde wollte er von der Erziehung her der Kirche neues, belebendes Blut zuführen. Auch die Kirche soll Mitsprachrecht behalten, was das Erziehungswesen betrifft, aber eben innerhalb der Schulgemeinde und ihrer Vertretung. So war die Schule mehr als «Anhängsel» der Kirche und doch nicht derselben ausgeliefert. Also auch oder gerade wo Dörpfeld etwa vom Problem Kirche und Schule herkam, gelangte er zur gesinnungseinigen Schulgemeinde als praktischer schul- wie kirchenpolitischer Forderung.

Diese Schulgemeinde nun baut sich auf auf dem Familienprinzip. Pädagogische, weltanschauliche, religiös bekenntnismässige Vorstellungen fliessen hier gleichermassen zusammen, naturrechtliche und biblische und pädagogisch wissenschaftliche Forderungen ergeben eine lebensvolle Auffassung der Familie in ihrer «Wesenhaftigkeit und Bedeutung».[1]) Der Kirche liegt es vornehmlich an der Gesinnugsbildung, an der ethisch-religiösen Seite der Erziehung. Die bürgerliche soziale Genossenschaft will Gemeinden und Staat mit fruchtbar pulsierendem Leben ausrüsten. Der Staat hat sein Hauptaugenmerk auf das politischgenossenschaftliche Leben gerichtet und dem entsprechend ist auch das Erziehungswesen gefärbt, so «schliesst die Familie die Teilinteressen des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gemeinden als Bestandteile in sich.» Sie ist der «Vollinteressent» der Erziehung im wahrsten Sinne des Wortes. Sie blickt auf die «ganze Persönlichkeit des Kindes».[2]) Natürliches und Geistiges sind da auf feine Weise verschlungen. Gewöhnung auf mancherlei Gebieten vollzieht sich hier mit grösster Selbstverständlichkeit. Ueberschwenglichkeit findet ihr Korrektiv in gesunder Natürlichkeit. Das ist Gottes Ur-Erziehungsanstalt für die Jugend. Das ist der «wahre Mutterboden der Erziehung».[3])

Was für ein Gewicht erhält dann das Bewusstsein, dass die Eltern den Kindern gehören, ihnen «auf die Seele gebunden» sind, dass Natur und moralisch-gesellschaftliche Ordnung es verlangen! Wuchtig stehen da Elternpflicht und Elternrecht. Strenge Logik verlangt ein mit- und füreinander von Familie und Schule. «Daher heisst Schule

[1]) F., S. 15.
[2]) F., S. 65.
[3]) fr., S. 15. F., S. 48.

und Familie von einander trennen,» wie er schon 1863 in seiner «Freien Schulgemeinde» schreibt, «nichts anderes als Eltern und Kinder voneinander scheiden — und dazu hat keine Macht auf Erden, kein König und kein Parlament das Recht.»[1])

Erziehliche Glaubens- und Gewissensfreiheit für die Familie als Erweiterung der staatlich bereits dem Individuum und den Kultusgemeinschaften zugesprochene Freiheit und Selbstverwaltungsrecht sind Dörpfelds Postulate.

Jenes erste nennt er höchstes soziales Recht und Gut der Familie.[2]) Von seinem schulpolitischen Standpunkt aus hält er es als Forderung für alle Bürger aufrecht, betont aber, dass damit nicht der Grundsatz der «Gewissenslosigkeitsfreiheit» ausgesprochen sei. Wer sich ausserhalb der Kirche, ausserhalb gewissensgebundener Gemeinden stellt und Eudämonismus für Moral hält und ausgibt, geht des genannten Rechtsanspruches verlustig. Das gilt für alle grundsätzlich Religionslosen, weil diese den Grund jeglicher Moral verlassen haben. Sie verzichten alle eo ipso auf die Erlaubnis der Schulgründung überhaupt.[3])

Gewissensfreiheit führt zur «Gewissenseinigkeit»,[4]) kommt der pädagogischen Forderung — und sie ist, wie Dörpfeld immer wieder betont, für ihn in erster Linie massgebend — der Forderung «einheitlichen» Schulgeistes entgegen. Die konfessionelle, ethisch-religiös basierte Schule ist die «normale Schule».[5]) Hier nur ist wahre Einheitlichkeit gegeben zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Eltern, Lehrern und Lehrern, Lehrern und Vorgesetzten. Die Fruchtbarkeit für die Schule als Ganzes kann nicht ausbleiben.

Für unseren Denker ist es selbstverständlich, dass auch «dissentierenden Eltern» gestattet wird, auf Grund eines gemeinsamen Erziehungsprogrammes Schulgenossenschaften zu gründen. Oeffentlich, nicht privat sollen alle die Schulkörperschaften sein und unterstellt der «Oberleitung», der «Obmacht», der Oberaufsicht des prinzipiell über den konfessionellen Wirrnissen stehenden Staates. Als «nationales Schulwesen» hält er sie in freiem Spiele zusammen.[6]) Oeffentlich sind sie, aber nicht staatlich, nicht kirchlich, nicht auf den Staat, nicht auf die Kirche, sondern auf sich selbst gestellt;

[1]) fr., S. 32.
[2]) F., S. 84, 88, 95.
[3]) F., S. 98 folg.
[4]) F., S. 87.
[5]) Gr., S. 54, fr., S. 85, L., S. 325.
[6]) L., S. 321.

nicht unter staatlicher oder bürgergemeindlicher und nicht unter kirchlicher Verwaltung, sondern unter Selbstverwaltung. Die Pädagogik soll sich ihren Gesetzen gemäss auswirken können. Selbstverwaltungsrecht bürgerlicher, kirchlicher und scholastischer Korporationen ist für Dörpfeld der Boden, der das «republikanische Bedürfnis» die Staatsgewalt nicht nur nicht schwächt, sondern stärkt.[1]) Die Regierung wird es mit Weisheit überall da sanktionieren, wo das entsprechende Bedürfnis nicht vom Staate selbst hervorgebracht wird, sondern wo er es als aus dem Volke hervorgewachsen vorfindet. Ganz Herbartisch und Schleiermacher entsprechend dazu ist es, wenn betont wird, dass der Staat höchstens vorübergehend hier eingreifen dürfe.[1]) Der bürgerlichen «respektive der politischen Genossenschaft» hält Dörpfeld wiederum das «wahre Selbst», «die gegliederte Schulgenossenschaft» gegenüber.[2])

Staatlich wie kirchlich gesehen steht das Selbstverwaltungsprinzip der Zentralisation «von oben herab» entgegen. Es bildet den Grundsatz der Dezentralisation, der sich auf das «von unten herauf» stützt. Der leidigen Bürokratie ist gegenübergehalten die freie Mitwirkung und das so gern nach ihr greifende Interesse des Volkes.[3]) Dörpfeld sieht in der Durchführung der Selbstverwaltung in seinem Sinne einen Schritt weiter getan in der Forderung nach «organischer Gliederung» von Staat und Volksleben, die er zum Beispiel in Roschers «System der Volkswirtschaft»[4]) verlangt findet.

Aber wer ist nun auf dem Schulgebiete das «Selbst»? Antwort: «Eine Assoziation, ein Bund von mehreren Faktoren.» Gemeint sind unter diesen der Staat, die Kirche und die bürgerliche Gemeinde und die Familie. Diese als Vollinteressent steht an erster Stelle.[5]) Grundsätzlich fasst sich Dörpfeld folgendermassen: «Die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete muss nach dem Prinzip der Interessenvertretung geordnet sein.»[6]) Danach werden alle Teilbestrebungen bei

[1]) fr., S. 142/143.
[2]) fr., S. 103, 144.
[3]) F., S. 158/159.
[4]) Wilhelm Roscher, System der Volkswirtschaft, Stuttgart 1854 folg., Bd. II, S. 10 folg.
[5]) F., S. 163, 175, 344.
[6]) F., S. 247. «Wer Schulgemeinde sagt, sagt Familienrecht, und wer Familienrecht sagt, der sagt auch Gewissensfreiheit. Zum dritten ist die Schulgemeinde der einzig richtige Anfang des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete.» F., S. 203. Das ist für Dörpfeld eine Linie seit 1848.

ihm auf den einen Nenner gebracht, die Schulgemeinde.[1]) Zum Staat und den bürgerlichen Gemeinden, sowie den kirchlichen natürlich gesellt sich nun auch der Schulgemeindeverband. Er ist gegliedert in Lokal-, Kreis- und Provinzialgemeinden. Im Ganzen erblickt Dörpfeld die oberste Stufe der Schulentwicklung.

Hier findet sich das Schulwesen heraufgehoben auf den ihm als solchem, seiner Idee und seiner Eigengesetzlichkeit am besten entsprechenden Boden; herausgehoben aus dem Kampfe zwischen Staat und Kirche um die Schule und demjenigen der Parteien untereinander innerhalb dieser Daseinsformen menschlicher Gesellschaft. Entwinden will er das Schulwesen den groben Händen der politischen Parteien.[2])

Damit sind wir bei dem Problem und Streben angelangt, das, praktisch politisch gesehen, Dörpfeld auf der Seele brannte. Die Jahre des «Kulturkampfes» sprachen so deutlich und eindringlich, dass wir keine weiteren Erklärungen brauchen. Staat — Kirche — Schule — wie sollte auf die in diesen Worten liegenden Widersprüche geantwortet werden? Schlichtung des Streites war Dörpfelds Ziel. Damit fusste er bewusst auf der von Herbart entwickelten ethischen Idee des Rechtes einerseits und auf seinem eigenen Gottesbegriff andererseits. «Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern ein Gott des Friedens.»[3])

Ein neuer Ausgangspunkt war nötig. Preisgabe der falschen Fragestellung nach den Vormundschaftsrechten von Seiten des Staates und der Kirche. Grad hier mussten ja die Rechte der übrigen an der Schule interessierten Korporationen tötlich getroffen werden, diejenigen der Kommunen, der Familien und auch der Lehrerschaft. Im Krieg der zwei ersten um ihre Vormundschaft mussten die drei letzten zwischen jene, die Bürokratie und die Hierarchie, geraten. Wir wissen, dass Dörpfeld in der Durchführung der freien Schulgemeinden seine Antwort gefunden hatte.

Aber der Kampf spielte sich ja ab in der Form von Parteikämpfen, vornehmlich desjenigen zwischen den Liberalen und den Konservativen. Nur zu gerne hätte er gesehen, dass eine der beiden sich sein Schulreformprogramm zu eigen gemacht hätte. Er hat diesen Schritt lange Zeit von den Liberalen erhofft, weil er ihm den Konservativen kaum zutraute. So oder so, das Schulwesen wäre dann mit einem Mal befreit gewesen von dem Eingeklemmtsein zwischen den

[1]) fr., S. 82/83.
[2]) F., S. 10, 11, 70, 74, fr., S. 66.
[3]) 1. Korinther 14, 33; F., S. 244, 258.

Parteien. Einen Bismarck ersehnte er sich für das Erziehungswesen, damit er es wie der grosse Staatsmann das Wirtschaftswesen programmatisch aus der «Dienstbarkeit» für die Parteien herausführe.[1]) Wie widerwärtig der Gedanke: Die Schule Dienstmagd der Politik.[2])

Nur innere Reformation der Parteien macht wahre Schulreform möglich. Aber was heisst das für die beiden, die Liberalen und die Konservativen? Zunächst einmal für beide mit gleichem Recht soviel, dass sie ihre Lösung als die allein seligmachende nicht mehr auch Nicht-Gesinnungsgenossen aufzwingen. Also keine Zwangssimultanschule[3]) keine zwangsmässig sanktionierte kirchlich konfessionelle Schule.[3]) Das wäre nichts als hässliche Parteidoktrin. «Konservieren» und «reformieren» muss zusammengehen.[4])

Den Konservativen hält er vor, dass sie sich nach wie vor — nachdem nun doch die konstitutionelle Monarchie erstanden sei — an dem Stahlschen Grundsatze festhielten, Autorität oder Majorität. Wozu das «oder»? Als Korrelate sind diese beiden Faktoren heute politisch zu buchen: sie haben sich zum Wohl und zur Stärke des Volksganzen zu ergänzen. Und warum reden die Konservativen vom Zusammengehen von Kirche und Schule ohne vom Schulregiment zu sprechen? Kein Wunder, wenn sie samt der Kirche von ihren Gegnern in einen Topf geworfen werden.[5])

Auch die Liberalen zeigen einen bösen, bedenklichen «Herzfehler». Er besteht in der auf ihr Programm geschriebenen religiösen «Neutralität» der Schule. Es ist die mangelhafte Einstellung des deutschen Liberalismus zur Religion überhaupt — «von den einen in den Winkel gestellt und von den andern hinausgeworfen»[6]) — die hier zum Ausdruck kommt. Eine Schule ohne Gott wird eine Schule gegen Gott. Das ist Dörpfelds Ueberzeugung, ist diejenige seiner bergischen Landsleute. Für solchen Liberalismus werden diese z. B. nie zu haben sein. In ihrem «Grundirrtum» aber arbeiten die Liberalen der klerikalen Partei langsam und sicher in die Hände.[7]) Warum die Tatsache religiöser Bekenntnisse leugnen? Ist das staatsmännische Klugheit? Das

[1]) L., S. 251.
[2]) F., S. 39/40.
[3]) F., S. 90/91, L., S. 274—277.
[4]) L., S. 558/559.
[5]) Vergl. L., S. 269—271.
[6]) L., S. 326.
[7]) L., S. 325 folg.

ist intoleranter, unpädagogischer und maskierter «Doktrinarismus».[1]) Gewissens- und Glaubensfreiheit geht damit verloren[2]) und mit dem Prinzip der Selbstverwaltung steht es nicht anders. Mag es von liberalem Standpunkte aus sonst für alle erdenklichen Gebiete gelten und laut gefordert werden — gerade für das Schulgebiet wird es bestritten. Staat und Kommune sind eben das «Selbst».[3])

H. Bachofner.

(1828—1897.)

Neben der Freischulbewegung, wie sie am Niederrhein beheimatet ist und in Westfalen, beobachten wir nun auch eine solche am Hochrhein, im Gebiete der deutschen Schweiz.[4]) Wie dort in nachreformatorischer Zeit, so entwächst hier im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts die Schulgemeindebewegung spontan dem Bedürfnis biblisch verankerter Eltern, die die Verantwortung der Erziehung ihrer Kinder zu Gott hin eben von diesem sich auf ihre Seele gebunden wissen. Anlehnung an die schon vorhandene Bewegung in den Rheinlanden ist nicht vorhanden, aber die Schweizerische Bewegung wird gerade in den Jahren und Jahrzehnten, da in jenen ihr grösster Kämpfer sich anschickt zu ihrer Verteidigung und zu ihrem Ausbau. Die «Freien Schulen» gehen zurück auf durchaus freie Gemeinschaften solcher, die sich auf demselben Grunde religiösen Glaubens wissen und

---

[1]) F., S. 201, 204/205.

[2]) L., S. 323 folg.

[3]) F., S. 180.

[4]) Benützt wurden:

Jahresberichte des Freien Gymnasiums (ehemalige Lerberschule) in Bern, 1865 bis Gegenwart.

G. Dummermuth, Entstehung und Entwicklung der neuen Mädchenschule in Bern, Verl. bei E. Baumberger, Bern.

Jahresberichte des Seminars Muristalden, Bern, 1875 bis Gegenw.

Evangelisches Seminar Muristalden, Gedenkschrift zum 50jährigen Bestehen, verfasst von G. Strasser, Direktor.

R. v. Tavel, Theodor von Lerber, Bern 1911, Verl. Francke.

Jahresberichte des Seminars Unterstrass, Zürich, 1870 bis Gegenwart. (B. U.)

Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestandes des Evangelischen Seminars zum weissen Kreuz in Unterstrass-Zürich, Zürich 1894.

Freie Schule, Zürich I, 1874—1924, Denkschrift, verfasst von F. Blum, Rektor.

P. Eppler, 50 Jahre christliche Lehrerbildung, Zürich 1920.

Blätter für die christliche Schule, besonders Jahrg. 1875 (zit. Bl.).

Schweizerisches Evangel. Schulblatt 1865 bis Gegenw., zit. S. E. S.

die es als heilige Gewissenssache betrachten, ihren Kindern mit der Pflege des natürlichen Lebens auch diejenige des ewigen angedeihen zu lassen. Es gilt diese Feststellung von allen freien evangelischen Lehrerseminarien und Freien Schulen, ob wir nach Zürich, Winterthur, Bern oder Basel blicken. Freilich, müssen wir hinzufügen, hier haben wir erst die e i n e Wurzel, die durchaus in der Welt des Glaubens verankerte, die hintreibt zu dem «seid T ä t e r des Worts». Der Anstoss zum Zusammenschluss wurde durch die jeweils natürlich wieder lokal gefärbten äusseren kulturpolitischen Verhältnisse und Situationen aufgelöst. Zwar, so verschieden sie äusserlich verliefen, so sehr handelte es sich um dieselbe Sache. Ueberall vollzog sich in den dreissiger Jahren unter dem Zeichen der Demokratie die Schwenkung der Schule aus dem Schatten der Kirche in den reinen Machtbezirk des Staates. Früher oder später stellte sich ein zunächst politisch gemeinter, aber in der Tiefe religiös motivierter und irgendwie auch für die Schule spürbarer Gegenstoss ein. Die Schule wurde zum Tummelplatz politischer und religiöser Kämpfe, bald auch Kampfmittel selbst, um welches sich die Parteien stritten.[1])

Es ist nicht uninteressant, an dieser Stelle und für diese Zeit, die dreissiger und vierziger Jahre, die Jahre der grundlegenden parteipolitischen Gruppierungen in der Schweiz, desjenigen Mannes zu gedenken, der in hohem Masse Dörpfeld, wie dieser selbst betont, in seinem schulpolitischen Denken, beeinflusst hat — des Schulmannes M a g e r. Die schul- und parteipolitischen Kämpfe, die allerorten in den vierziger Jahren sich in der Eidgenossenschaft abspielten, sind der Hintergrund, von dem sich Magers trastische Ausführungen und Polemiken in seiner Pädagogischen Revue abheben. Aus dem parteipolitischen Gezänke h e r a u s sollte die Schule, das war d a s Ziel eines Mager, wie wir wissen.

Insofern liesse sich also wohl hinsichtlich der beiden Freischulbewegungen dort am Rhein und hier in der Schweiz eine engere Beziehung feststellen, nur dass die jüngeren Verhältnisse auf ältere dort ihren Einfluss ausüben statt umgekehrt, wie man erwarten könnte. Aus dem aus diesen Verhältnissen sich ergebenden Dilemna heraus ist nun bezeichnenderweise auch in der Schweiz der erste Versuch erwachsen, die Schule dem Staate und der Kirche gegenüber auf selbständigere Füsse zu stellen.

Zum erstenmal in den Jahren des «Straussenhandels», des «Züriputsches», taucht in knappen Andeutungen der Gedanke von «Schul-

[1]) Vergl. Z. B., Berichte Unterstrass (zit. B. U.), 1880/1881, S. 10.

genossenschaften» auf — in einer Broschüre aus dem Jahre 1839 über «Das Volksschulwesen des Kantons Zürich — an einige Freunde in und ausser der Grossratskommission», verfasst von einem gewissen Pfarrer Joh. H. Beyel. Wie wir bisher immer beobachten konnten, so stellen sich auch diesem Manne sofort nebeneinander die drei Grössen Staat, Kirche und Schule. Harmonie der drei wäre am schönsten: «Der Staat fördert äusserlich und innerlich die Kirche und Schule, die Kirche ebenso den Staat und die Schule, und die Schule nicht weniger Kirche und Staat,»[1]) meint er. Die Eigengesetzlichkeit aber der drei Gebiete, die «Differenzierung» droht die «sittliche Auflösung der Gesellschaft» herbeizuführen.[2]) Beyel wünscht, dass man durch Pflanzung liberalen Sinnes für sorgfältig berechnete durchsichtige Gesetze «in Beziehung auf Schule und Kirche» bei Anerkennung von Gewissens- und Glaubensfreiheit das Leben der Bevölkerung in völlig freien und verschiedenen grösseren und kleineren, «unter einer ganz äusserlichen Staatsaufsicht»[3]) stehenden Kreisen sich auswirken lasse — in «Kirchenvereinen» und «Schulvereinen». Alles das, wenn das zwar Wünschenswertere, der Einheit Entsprechende, die Landeskirche und die Landesschule — bei innerer Freiheit beider vom Staate! — nicht durchführbar ist. Und alles das vorzüglich aus Anerkennung

1. der Familie als aufbauendes Element des Staates wie der Kirche und als Quelle der Schule;[4])
2. der Bekenntnisse, der verschiedenen «Konfessionen»;[5])
3. der Wichtigkeit religiös begründeter Erziehung, und[5])
4. aus Ablehnung staatlich-vormundschaftlichen Vorschreibens und Befehlens gerade in Erziehungsangelegenheiten![6])

So sieht denn der Verfasser die Lösung in der Schaffung bekenntniseiniger «Schulgenossenschaften», vereinigend Lehrer, Schüler und Eltern gleichen Glaubens. Eine diesbezügliche Forderung, meint er, durch deren Erfüllung «weder die Rechte des Staates noch einer anderen Gemeinschaft, noch irgend eines Einzelnen auch nur gedenkbarerweise verletzt wird....»,[7]) sollte bei allseitig gutem Willen im Rahmen der bestehenden Verhältnisse schon zu erfüllen sein. Unter-

[1]) Beyel, S. 15/16.
[2]) A. a. O., S. 17.
[3]) A. a. O., S. 17/18.
[4]) A. a. O., S. 21/22.
[5]) A. a. O., S. 20/21, 31.
[6]) A. a. O., S. 17 folg., 19.
[7]) A. a. O., S. 20/21.

stützt wird die Dringlichkeit dieser Forderung durch die Parteileidenschaft seines Volkes, welche die Schule in Mitleidenschaft zieht; zudem: in dieser Schulgenossenschaft glaubt er auch die Möglichkeit gegeben, kirchlich religiös sich abkehrenden Kreisen ihr Recht zuteil werden zu lassen, und so unter dem beiderseits anerkannten Schutz des Staates Raum geschaffen zu geistig friedlicher Auseinandersetzung, zum Wettbewerb beider. Diese einzelne Stimme ist im Sturme der Zeit untergegangen. Von eigentlicher Freischulbewegung kann erst wieder die Rede sein, wo wir uns unmittelbar vor vollendete Tatsachen gestellt sehen.

Inzwischen ging die Entwicklung ihren Gang. Das Ergebnis der Kämpfe auf schulpolitischem Gebiete und einen gewissen Abschluss bildete zunächst der Art. 27 der revidierten Schweizerischen Bundesverfassung aus dem Jahre 1874, der das Verhältnis von Staat und Schule dahin regelt, dass er sagt: «....Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.» Der Staat erklärt sich laut ausdrücklicher Botschaft des Bundesrates vom 4. Juli 1874 in religiösen Dingen grundsätzlich neutral.[1]) Er stellt sich über alle religiösen Gemeinschaften, kennt alle, anerkennt keine. Er betrachtet sich nur als der Beschützer der Glaubens- und Gewissensfreiheit des einzelnen Bürgers und gewährt die Freiheit aller Kulte. Das gibt auch der Schule ihr ganz bestimmtes Gepräge. Sie soll, da sie ja für alle Bürger obligatorisch ist, der ganzen Sachlage entsprechend, zu einer konfessionell neutralen Institution gestaltet werden. Sie steht unter seiner Leitung und als Endziel der Entwicklung auf diesem Gebiete steht da eine einheitliche Staatsschule mit bestimmten Aufforderungen an Schüler und Lehrer, eine eidgenössische Schule unter einem eidgenössischen Schulgesetz. Das war eine denkbar klare Linie der Entwicklung, wenn auch die dagegen sich auflehnende Einsprache der einzelnen Kantone, denen der Ausbau des Schulwesens auf ihrem Gebiete überlassen werden musste, sie durchkreuzt hat. Was für die Gesamtheit des schweizerischen Schulwesens erstrebt wurde, die möglichst klare Fundierung desselben nach staatlichen Grundsätzen, das haben in der Folgezeit die Kantone auf dem Boden ihres Souveränitätsbereiches durchgeführt. Diese ganze Entwicklung hat in hohem Masse

[1]) S. E. S. 1906, Referat von J. Hofstetter über Freie Schulen, S. 600.

zur Konsolidierung auch der Freischulidee und zum engeren Zusammenschluss der hinter ihr stehenden Kreise der protestantischen Bevölkerung beigetragen. Diese Festigung und Sammlung der Kräfte, diese Selbstbesinnung hat nach dem Kriege erneut eingesetzt. Sie hat, wie in den fünfziger Jahren in Bern, wie anfangs der siebziger Jahren in Zürich und später in Basel immer in Gegensatz gestanden zu den herrschenden und sich mit Ungestüm durchsetzenden weltanschaulichen Ueberzeugungen, die je länger je mehr bekenntnismässigem Christentum den Rücken kehrten.

Wenn wir versuchen, einen Gesamteindruck von der geistigen Haltung derjenigen Kreise zu erhalten, die die Freien Schulen und Seminarien ins Leben gerufen haben, so stellen wir *eins* immer wieder fest, den durchgehenden Gegensatz zur ganzen aufgeklärt geistigen Einstellung, die das neunzehnte Jahrhundert vom achtzehnten Jahrhundert und in hohem Masse von dem geistigen Gehalt der an dessen Ende stehenden französischen Revolution übernommen und bejaht hat.

Der Ausgangspunkt war ein anderer. Hier das Evangelium und die Person Jesu, dort das Evangelium Rousseaus; hier die Souveränität Gottes, dort die Selbstherrlichkeit und das gesteigerte Selbstbewusstsein der Menschen und ihrer darauf sich gründenden Freiheit und Rechtsfülle; hier das Reich Gottes, dort das Menschenreich und Menschentum, die Humanität; hier der Einzelne ein sündiges und daher eines Erlösers bedürftiges Menschenkind, dort jeder Einzelne aus eigner Kraft fähig, sich zu reinem Menschentum zu erheben; hier die Tat Gottes, die Offenbarung seines Willens und Geistes im Sohn, dort die Tat des Menschen — endlich auf der einen Seite Staat und Obrigkeit von Gott gesetzt und in den Dienst gestellt an einem christlichen Volke, auf der andern Seite eine Obrigkeit aus Volkes Gnaden; hier das «du sollst» Gottes, dort das «du sollst», das Gebot und Verbot des Staates — *zwei ganz andere Welten*: Hier das Ziel aller Erziehung, die Hinführung des Zöglings bis an die Schwelle der Entscheidung für Gott und seinen Christus — dort als Ziel erstrebt die freie Selbsttätigkeit im Dienste des Guten, Wahren und Schönen.

Und nun auch die *Folgerungen* für unsere Frage ganz andere. Es stehen sich gegenüber die ausgesprochene Bekenntnisschule, nach Möglichkeit *frei* von jeder Einmischung des Staates bei Anerkennung freilich seiner Oberaufsicht und die bekenntnis*lose* simultan aufgebaute Staatsschule. Es sind zwei einander entgegengesetzte Antworten auf die gleiche Frage, die nämlich: Wie ist den Bürgern grösstmögliche Gewährleistung, Anwendung und Auswirkung ihrer Glau-

bens- und Gewissensfreiheit zu sichern innerhalb der gegebenen staatlichen und gemeindlichen Verhältnisse auf dem Gebiete der Schule.

Von ihr ganz eigentlich nahm die Freischulbewegung ihren Ausgang. Der markanteste Vertreter der Bewegung, insbesondere hinsichtlich der Klarheit, mit der er das von uns aufgegriffene Problem empfunden, geschaut und durchdacht hat, ist Heinrich Bachofner, der langjährige Leiter des evangelischen Lehrerseminars Unterstrass in Zürich.[1])

Bachofner kannte nur einen Auftrag, dem er mit seiner ganzen Kraft und der Wucht seiner ganzen Persönlichkeit und mit Leidenschaft nachzukommen trachtete: die Mehrung des Reiches Gottes. Ihm ging es um den Bau und die Festigung der «Gemeine Christi» an dem Orte eben, an den er nun einmal hingestellt war. Er wusste sich überwunden von der Torheit des Kreuzes und dazu stand er nun und aus dieser Gewissheit heraus gestaltete er sein Tun mit einer Ueberzeugung, die nicht im Gehirn ausgebrütet, sondern in Herz und Leben zur Festigkeit und Entschiedenheit gekommen war. Wie eine missionarische Gestalt steht er da — wie übrigens die Männer der Gründerzeit alle — er muss dem einen Gedanken leben, sein Volk in den Wahrheiten des Evangeliums zu verankern.

Dazu fand er, zusammen mit andern Gesinnungsgenossen, dazu schaffte er sich im Seminar Unterstrass und in der Freien Schule die Hebel, an denen er als Schulmann ansetzen konnte. Dabei wird von ihm aus evangelischer Einstellung heraus der Gemeindegedanken sehr stark betont,[2]) und zwar der religiös-kirchlichen Gemeinde. Diese wollte er kräftigen und stärken, indem er ihr zunächst durch im Evangelium verankerte christliche Lehrerpersönlichkeiten neues Blut zuströmen liess, um späterhin ihr im Schulgemeindegedanken eine neue Aufgabe zuzuführen. Sein Blick war auf das Volk gerichtet — da sollte die religiöse Erneuerung einsetzen.[3]) Die in lebendigem Glauben zusammengeschlossenen Gemeinden sollten die Kernzellen, die Gesundbrunnen sein, aus denen diese Erneuerung geistiger Art zum Leben kam. Hier, im einfachen Volke sollte dem um sich greifenden Freisinn, dem platten Rationalismus, der die Worte Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zu leerer, höchstens egoistisch begründeter Phrase stempelte, ein wirksamer Damm entgegengebaut werden. Darum betrachtete er es als seine Aufgabe, dem Volke Lehrer zu geben, die

[1]) Gestorben daselbst 1897.
[2]) Bl., 1875, S. 80, 84, B. U., 1873/74, S. 46.
[3])Bl., S. 82.

Gott mehr zu gehorchen bereit waren als den Menschen[1]) — dazu die christliche Schule.[2])

In erster Linie aus diesem Streben heraus, erwachsen der Nötigung des wachen Gewissens, nicht aus der Opposition gegen den Staat, ist Bachofner ein Kämpfer für die Freien Schulen geworden. Wenn er im Jahre 1869/70 mit andern das Seminar Unterstrass ins Leben gerufen hat, so war das für ihn, so wie er es sah, vor allem eine Gewissenspflicht der Kirche gegenüber. Der Schritt wurde getan, um der evangelischen Kirche neues Leben zuzuführen. Das kann nicht bestimmt genug hervorgehoben werden. Dass er dabei mit der Grösse «Staat» sich auseinanderzusetzen hatte, war das Ergebnis des vollzogenen Schrittes. Er hat diese Auseinandersetzung kommen sehen. Sie war gegeben mit der Gegensätzlichkeit von Kirche und Staat, die fast wie ein Dogma über die derzeitigen Parteikämpfe sich lagerte.

Bachofner selbst glaubte herauszuspüren, dass man mit Hilfe des Staates die Kirche in einen «heiteren philantropischen Sprechsaal» verwandeln wolle, um sie als dritte «staatliche Kulturanstalt» der Schule und der Presse zur Seite zu stellen.[3]) Dadurch wurde eine antietatistische Einstellung immer wieder betont, die sich natürlicherweise auf das Verhältnis von Staat und Schule auswirken musste und umgekehrt durch dasselbe verstärkt wurde bei einem Manne, der so offensichtlich und so aus innerster Ueberzeugung heraus Schul- und Erziehungsgedanken mit der Förderung der kirchlichen Gemeinden verband, der christliche Lehrerbildung und Schülererziehung eingeordnet wissen wollte in den Organismus des in den Gemeinden zum Ausdruck gelangenden Volkstums. Auf dieser Linie wurde Bachofner sozusagen in eine Stellungnahme gegen den Staat hineingedrängt, ob er wollte oder nicht.

Aber es kam ihr auf Seiten Bachofners ein Empfinden entgegen, das demjenigen Jakob Burckhardts zur Seite zu stellen ist, wie P. Eppler fein beobachtet hat.[4]) Wie Burckhardt, so sah Bachofner z. B. mit innerstem Grauen und Widerstreben die Haupttätigkeit der Men-

[1]) Bl., S. 86.
[2]) B. U., 1870/72, S. 56, 38.
[3]) Bl., S. 70.
[4]) Eppler, S. 308, 309, vergl. z. B. B. U., 1881/82, S. 2: Es kann niemandem in den Sinn kommen, dem Staat die Berechtigung abzusprechen, sich Kulturzwecke zu setzen, nur sollte er sich immer bewusst bleiben, dass er damit in ein Gebiet greift, welches naturgemäss der Gesellschaft gehört und dass seine eigentliche Aufgabe nur sein kann, die Arbeit der letzteren zu überwachen und zu beschützen.

schen immer mehr auf materiellen Erwerb gerichtet, auf den Ausbau des nur irdischen Lebens.[1]) Die Jugend, ihrer individuellen Werte entkleidet, sah er betrachtet als einen Teig, aus dem man den «Einheitsstaat» formen wollte.[2]) Von extrem demokratischem Geiste befürchtete er Unterdrückung jeder Erziehungsfreiheit, vollzogen im Namen falsch verstandener Freiheit.[3]) Widerlich war ihm der Gedanke, dass ein Lehrer «Staatsbeamter» sein sollte, ja sogar sein wollte, wo er ihn eingeordnet sah mit seiner ganzen Tätigkeit in das Zusammenwirken von Familie, Kirche, bürgerlicher Gemeinde und Staat. Brauchte die erste nach seiner Ansicht einen «tüchtigen Lehrmeister», die zweite einen «warmen Christen», die dritte einen «rechten Zuchtmeister», so verlangte der Staat «einen ganzen Mann».[3]) Schmerzlich empfand er die immer mehr zu Tage tretende Ausschaltung der Familie, sowohl was ihre Stellung zur Schule wie auch zum Gemeindeleben überhaupt betraf. Ihm war's, wie wenn damit der Kern christlicher Auffassung von Gemeinschaftsleben herausgebrochen würde. Dann wieder sah er die Erziehungsstätten, die in ihrer Tätigkeit und Fruchtbarkeit ein harmonisches Zusammenklingen von Erkennen, Fühlen und Wollen in der Einzelpersönlichkeit erstreben sollten, herabsinken zu blossen «Pflegestätten der Intelligenz».[4]) Wie? Während das Volk rief nach gewerblicher Freiheit, nach politischen Rechten, die ihm der Staat gewährleisten musste, sah Bachofner dieses selbe Volk blindlings der Freiheit sich begeben zur selbständigen Teilnahme an den höchsten geistigen Gütern, ein Gebiet nach dem andern verlieren, in das der Staat seinem Gewaltwesen und Rechtscharakter entsprechend nicht hineinreden kann, ohne es zu verderben.[5])

Gegen alle Logik musste es diesem Denker erscheinen, dass der Staat, der ausdrücklich auf weltanschaulich neutralen Boden sich stellen wollte, in den Kampf um die Wahrheit so bestimmend eingriff dadurch, dass er seine Hand auf das Erziehungswesen legte. Dass es hier um die Wahrheit ging, und zwar nicht nur um naturwissenschaftliche, technische, mathematische, sondern um weltanschauliche, das war ihm unumstössliche Gewissheit. Daneben stellte sich die andere, dass «neutrale» Weltanschauung ein Ding der Unmöglichkeit sei. Von irgend einer Auffassung vom Menschen musste auch in der Staatsschule

---

[1]) B. U., 1870/72, S. 24, 1877/78, S. 5.
[2]) B. U., 1873/74, S. 44.
[3]) B. U., 1879/80, S. 141.
[4]) B. U., 1876/77, S. 8.
[5]) B. U., 1873/74, S. 9, vergl. Eppler, S. 299.

ausgegangen werden. Auch dort musste «geglaubt» werden. Wie sollte jemand, für den nichts unmittelbar feststünde, einen Ausgangspunkt für sein Denken finden oder gar wissenschaftlich untersuchen können? Nein, jede Wissenschaft fängt mit «glauben» an — und da er nun einmal auf den Glauben an die Wahrheiten des Evangeliums sich verpflichtet fühlte, musste er dem Prinzipe der Staatsschule, das gerade diesem Ausgangspunkt widerstrebte, entgegenstehen.[1])

So hat er denn alle Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens in seinem weitesten Ausgreifen begrüsst, die «privater Tätigkeit» riefen und ihr Dasein und Leben ihr verdankten. Er sah darin eine gesunde Reaktion der Gesellschaft,[2]) die er, ohne auf eine Begründung weiter einzugehen, dem Staate[3]) gegenüberstellte. Er mochte in ihr das gesunde Element erblicken gegen die «Allfürsorge» des mit Riesenarmen um sich greifenden Kulturstaates. Er begrüsste all das, weil er darin eine Linie der Entwicklung erblickte, auf der man auch zur Freiheit der Schule gelangen konnte. Hier fiel noch das Argument in die Wagschale, dass ja der Staat die Schule bereits vorfand, als er sich auf seine Kulturzwecke besann.[4])

Laut, deutlich und klar tritt er in seinem am 4. Oktober 1882 an der Jahresversammlung des Schweizerischen Evangelischen Schulvereins gehaltenen Vortrag über die «Freie Vereinstätigkeit auf dem Gebiete des Erziehungswesens» in die Fusstapfen Dörpfelds, wie er denn überhaupt, was aus verschiedenen Anmerkungen in seinen Jahresberichten hervorgeht, ein feines Auge und ein offenes Ohr für jene Männer gehabt hat, die in Deutschland den Gedanken der Schulgemeinde vertraten. Stoys Enzyklopädie war ihm nicht unbekannt, Ziller hat er persönlich kennen gelernt, den Schriften Dörpfelds vollste Aufmerksamkeit geschenkt. So freute er sich sichtlich, gerade auf diesen Mann hinweisen zu können, wenn er auch, eigenen Ueberlegungen folgend, die Konsequenzen aus der Entwicklung des ganzen Schulwesens hin zur neutralen Staatsschule schon früher gezogen und hingewiesen hatte auf die Notwendigkeit der «Gründung freier Familiengenossenschaften von gleichem Bekenntnis, die zum Zwecke haben, freie Schule zu unterhalten».[5]) Jetzt aber heisst es programmässig und zukunftsfroh: «Der Kampf um die Schule wird nicht ruhen, bis ihre Leitung in

[1]) B. U., 1875/76, S. 9, 20.
[2]) B. U., 1881/82, S. 2.
[3]) den er wesentlich rechtlich verstand «als Rechtsordnung». (B. U. 1873/74, S. 43, Bl., S. 72.)
[4]) B. U., 1881/82, S. 11.
[5]) B. U., 1870/72, S. 53/54.

die Hand der Schulgenossenschaften übergeht.»[1]) Zurück soll die Erziehungsgewalt wieder in die Hände ihrer ursprünglichen Inhaber, in die Hände der Familie und der Gemeinde, die sich im christlichen Glauben verbunden fühlt.[2]) Wie schon mehrfach hervorgehoben, sehen wir hier den Gemeindegedanken mehr unterstrichen als bei Dörpfeld. Immer wieder spürt man es: die Schulgemeinde in Dörpfeldscher Auffassung war für diesen Zürcher bloss letzter, allerdings folgerichtiger, von ihm klar erkannter Schritt in der Entwicklung der Dinge, wie er sie kommen sah. Sie verlangte nach der Ueberzeugung dieses evangelischen Christen immer wieder das eine, einen Hort, wo man grundsätzlich Kinder zu Christen erziehen will in der Erwartung, dass dann auch Menschen aus ihnen würden, im Gegensatz zur Praxis der Gegenwart, wo man Menschen erziehen will in der Erwartung, dass sie von selbst Christen würden.[3])

Es war ein kühnes Wort, dass der Kampf um die Schule nicht ruhen werde, bis ihre Leitung in die Hand von Schulgenossenschaften übergegangen sei. Jedenfalls hat die weitere Entwicklung des schweizerischen Schulwesens ihm zunächst nicht recht gegeben. Nachdem einmal die verschiedenen freien Schulen und Seminarien ins Leben gerufen waren und auch innerhalb der bestehenden kantonalen schulgesetzlichen Bestimmungen ihrem Ausbau leben konnten, ist die Frage «Freie Schulen oder Staatsschulen?» ganz in den Hintergrund getreten. Die Staatsschule, so wie sie war und mit dem, was sie leistete, entsprach den Anschauungen des weitaus grössten Teiles der Bevölkerung und zudem trug sie, insbesondere in noch vielen Landgemeinden, durchaus christlichen Charakter.

Unser Problem taucht erst wieder auf in der Nachkriegszeit; davon soll noch die Rede sein. Zunächst blicken wir wieder nach Deutschland.

Stoy, Ziller und andere.

Seitdem Dörpfeld die Schulverfassungsfrage von ihrer pädagogisch-praktischen Seite her in ihrer ganzen Weitschichtigkeit aufgerollt hat, ist sie nicht mehr zur Ruhe gekommen. Gewissensfreiheit und Selbstverwaltungsrecht als Grundlagen gewissenseiniger Schulgemeinden, verbunden mit dem Grundsatz natürlich-gerechter Interessen-

[1]) B. U., 1874/75, S. 6.
[2]) B. U., 1881/82, S. 11, 20, 22.
[3]) Bl., S. 88.

abstufung und -verteilung hinsichtlich des Mitspracherechtes von Staat, bürgerlicher Gemeinde und Kirche auf dem Schulgebiete sind für eine weite Zahl namhafter Erziehungswissenschaftler und praktischer Schulmänner — vornehmlich herbartischer Richtung — Ausgangspunkte geworden, von denen her sie in ihrer Weise ihr grundsätzliches Ja zu Dörpfelds Antwort auf die Schulverfassungsfrage begründet haben.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diesen Denkern allen, etwa einem Stoy, Ziller, Barth, Horn und Rein, aus den jüngeren Kreisen einem Höfter, Hindrichs, Vogelsang, Trüper, Grünweller und E. Schmidt, in gleicher Ausführlichkeit nachzugehen, wie das für die vorangegangenen der Fall gewesen ist. Massgebend musste für uns auch hier immer wieder die Frage bleiben, wie weit sind sie dem Wesen des Staates als solchem nachgegangen, um auch von dieser Seite her dem Probleme nahe zu kommen. Zweifellos haben alle diese Männer in unermüdlicher, grossenteils stiller, nicht an die Oeffentlichkeit tretender Arbeit viel dazu beigetragen, dass, allerdings aus der Not der Zeit und aus unerhörtem Kampfe der Geister heraus, ein § 146,2 in die deutsche Reichsverfassung vom 2. August 1919 aufgenommen werden konnte, der den Wortlaut hat: «Innerhalb der Gemeinden sind.... auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb.... nicht beeinträchtigt wird.»

Volkmar Stoy aus Jena würde zweifellos darin eine ihm zusagende Losung und Lösung der Schulverfassungsfrage sehen, soweit dies aus den knappen diesbezüglichen Ausführungen in seiner erstmals in Leipzig 1878 erschienenen «Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik» ersichtlich ist. Auch für ihn besteht — wie schon für Dörpfeld — die Schwierigkeit darin, die für die Schule durch deren «gesetzt-sein» in «natürliche und bleibende Verhältnisse» von Familie, Gemeinde, Kirche und Staat zueinander sich ergebenden Ansprüche und Verpflichtungen so zu regeln, wie es die «pädagogische Teleologie für die Erziehung des Individuums» verlangt. Auch für ihn haben die Familien «als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung» Anspruch, in erster Linie bei der Lösung des Problems herangezogen zu werden.[1]) Wenn sie auch nicht ursprünglicherweise die Erziehung bei irgend einer Macht beantragt hätten, so sei doch daran festzuhalten, meint Stoy, dass bewusstes Erziehungswesen, von welcher Seite es nun einmal unternommen worden

[1]) Volkmar Stoy, «Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik», 2. Aufl., Leipzig 1898 (zit. E), S. 264.

sei, «im Namen der Familie unternommen wurde, deren Zustimmung und Auftrag» durch die Erziehenden gewissermassen «antizipiert» worden sei. In diesem Sinne weiss sich Stoy im Kreise von W. v. Humboldt, Schleiermacher, Mager, Palmer und Thiersch;[1]) insbesondere, wenn er betont, dass Erziehung ihrem eigentlichen Wesen entsprechend jeden Machtspruch von aussen her zur Unwirksamkeit, zu bloss oberflächlichem «tun als ob» verurteile. Was konnte und könnte in Erziehungsangelegenheiten verheerender sein als passiver Widerstand der Familien, der Erziehungsberechtigten? Nein, ihre Meinung muss als «öffentliche Meinung» gewissermassen hinter jedem Erziehungsunternehmen stehen, das ist schlichte, elementare Erfahrungstatsache. Also nur kein monopolähnliches Staatsschulwesen! Erst wenn dieser Gedanke aufgegeben wird, kann die Schule zum Heil der Familie, ihrer selbst und des Staates wahrhaft gedeihen. Gesunde Privatinstitute haben noch immer als «individuelle Inkarnationen pädagogischer Ideen» befruchtend gewirkt.[2])

Diesem Denker steht zur Seite Tuiskon Ziller, der berühmte Leipziger Pädagoge. Aus Herbartischer Gedankenwelt heraus — er hat in dem 1868 gegründeten «Verein für wissenschaftliche Pädagogik» der pädagogischen Schule Herbarts ganz eigentlich den geistigen Mittelpunkt geschaffen — ist er im Verfolg von deren praktischem Ausbau zu Forderungen gelangt, die denjenigen von Dörpfeld parallel gehen. Sein Bekenntnis gerade diesem gegenüber ist in Zillers Vorwort zu Dörpfelds «Grundgebrechen» abgelegt, das symbolisch die Freundschaft der beiden Männer zum Ausdruck bringt. Wie manchen seiner Schüler hat Ziller in den siebziger Jahren an seinen Dörpfeld in der Wuppertalerschule empfohlen. Er wusste, dass dort das pädagogische Wirken auf bekenntnisfrohen Glaubensgrund aufgebaut wurde, auf dem er selber stand. Sie waren beide überzeugt, dass wahre Erziehung ethisch-religiösen Charakter tragen müsse. Das «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik», das seit 1868 von Ziller in Leipzig herausgegeben wurde, ist ein grosses Bekenntnis zu diesem Standpunkt. Diesen Männern musste ausser vom rein praktisch-pädagogischen Standpunkte aus auch vom Standpunkte zwar nicht eines starr dogmatischen, aber eines warmen und lebensfrohen, natürlicherweise bestimmt gefärbten, konfessionellen, d. h. bekennt-

[1]) Christian Palmer, Evangelische Pädagogik, 3. Aufl., Stuttgart 1868; Heinr. W. J. Thiersch, Ueber christl. Familienleben, Frankfurt a. M. und Erlangen, 2. Aufl., 1855.

[2]) E., S. 251.

nismässigen Christentums aus die Frage nach dem Verhältnisse zwischen Schule und Staat und dessen Bereinigung erwachsen. Mit jeder charaktervollen Persönlichkeit war ihnen auch zugleich ein bestimmter religiöser Grund gegeben, und wenn schon bei der Erziehungstätigkeit die ganze Persönlichkeit des Lehrenden mitzusprechen hat mit all dem, was sie in sich aufgenommen und verarbeitet hat, so wirkt sie als solche «trotz aller staatlichen Bevormundung», wie Ziller an einer Stelle sagt. Was die beiden Männer Dörpfeld und Ziller betrifft, so fühlten sie sich auch in den aus dem von ihnen verfochtenen Standpunkte sich ergebenden Konsequenzen überein — auch in der Schulverfassungsfrage. Ziller hat, was das eben Gesagte wiederum bestätigt, seinen Freund Dörpfeld hinsichtlich seiner diesbezüglichen Pläne reichlich zu Worte kommen lassen, wie dessen Abhandlung über «zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens» aus dem Jahre 1874 in der oben genannten Zeitschrift zeigt. Was wir bei Dörpfeld kennen gelernt haben, die selbständige, pädagogisch gesprochen natürlicherweise gesinnungseinige «Schulgemeinde» neben Staat und Kirche und doch mit beiden in geregelter Verbindung stehend, auf dem gesunden Nährboden einer bürgerlichen Gemeinde erwachsend, das ist auch das Ziel Zillers. Die Schule soll getragen sein von der Verantwortung bewussten Erziehungsberechtigten, die in voller Freiheit sich zum Zwecke der Erziehung des Nachwuchses zusammenschliessen.[1]) Diese Antwort auf die brennenden, in den Schulgesetzgebungskämpfen immer wieder zutagetretenden Fragen sollte einerseits dem politischen Liberalismus, der unter dem Vorwande, gegen starre und anmassende Kirchlichkeit anzukämpfen und gegen dogmatischen Zwang das Schulwesen immer mehr der Bevormundung durch den Staat auslieferte, ein Damm entgegengebaut, andererseits das auf konservativer Seite unter einer politisch und religiös in Grundsätzen erstarrten Decke pulsierende Leben freigelegt und lebensfrischer Wirkung zugänglich gemacht werden, umsomehr als man schon allerorten den sozialistisch sich gebärdenden atheistischen Geist am Werke sah und zu fürchten begann. Endlich glaubte man, auf diese Weise die Pädagogik und damit auch das gesamte Erziehungswesen, also Theorie und Praxis, in eine sturmfreiere Sphäre, als die politische es ist, erheben zu können.

Da ist es denn im Interesse unseres Problems zu begrüssen, dass W. Rein, der Nachfolger Stoys in Jena, ganz aufgewachsen im Kreise

[1]) Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl., Leipzig 1884 (1. Aufl. 1864), herausg. von Theodor Vogt.

der genannten Männer, für diese Frage einen besonderen Blick hatte. Rein erkannte, dass sie nicht vorwärts zu bringen sei ohne eine bestimmte und klar umrissene Auffassung vom Staate und seinem Wesen. Er hat diese Lücke in den gedanklichen Deduktionen der Genannten, die sie im Blick auf das, was sie als Methodiker schrieben, bloss «streiften», auszufüllen gesucht.

Wir finden bei Rein die Losung des rheinischen Schulmannes rückhaltlos anerkannt und befürwortet. Rein betrachtet sie als einen der wichtigsten Gegenstände der Pädagogik. Diese Tatsache hier und das Ausgreifen dieses Denkers auf die Frage nach dem Wesen des Staates dort veranlasst uns, obwohl die Antwort mit dem Namen Dörpfeld eigentlich schon vorausgenommen ist, noch einmal zu fragen: Wo erwächst ihm das Problem? Aus welcher Spannung geistiger Haltung heraus ergibt es sich bei Rein?

Drei grundsätzliche Erörterungen sind dem Schulverfassungsprobleme, denn in dieses mündet ihm die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander, von diesem Denker gewidmet worden. Die erste Schrift fällt ins Jahr 1892,[1]) geht aus von den damaligen Schulgesetzgebungskämpfen unter Zedlitz, erscheint bezeichnenderweise im selben Jahr wie Dörpfelds «Fundamentstück», und zwar kurz nach diesem. Ausgangspunkt ist die Stellungnahme gegen die «Klerikalisierung» der Schule. Die zweite liegt im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts und ist eingebettet in seine «Pädagogik in systematischer Darstellung». Die dritte endlich, eine markante Zusammenfassung der in das Problem zusammenfliessenden Fragen, ist im Jahre 1926 erschienen unter dem Titel «Die deutsche Schule im deutschen Staat». Sie kann angesprochen werden als ein moderner Versuch, für unser Gebiet die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in bewusster Anlehnung an Humboldts wiederholt genannte Schrift. Mit den drei Abhandlungen sind auch, auf das Ganze gesehen, die Linien gezeichnet, deren jede in ihrem Verlauf und zugleich im Schnittpunkt mit den beiden andern denjenigen Punkt aufweist, an dem die Schulverfassungsfrage für Rein entspringt.

Die letzte Formulierung «die deutsche Schule im deutschen Staat» ist insofern bezeichnend, als der deutsche Staat schon in der erstgenannten Erörterung der Boden ist, auf dem der Verfasser steht. Rein ist sich darin gleich geblieben. Er sagt Ja zum deutschen

---

[1]) Wilhelm Rein, Zur Schulgesetzgebungsfrage im «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik», hsg. von Theodor Vogt (vormals Ziller), 1892, XXIV, S. 299 folg.

Staat wie er geworden, wie er ihn sieht, vor allem aber wie er wünscht, dass er sein soll: kulturstaatlich orientiert. Darum ist es ihm, im Gegensatz zu seinen Vorgängern, ein Anliegen, den Kulturstaat klar zu zeichnen, in Begriffen festzuhalten. Welches sind diese Begriffe?

Zum Wesen des Staates gehört nach Rein ein oberster leitender einheitlicher Wille, eine unter für alle gültigen Normen stehende Gesetzgebung... und endlich, so meint er, «kann es dem Staate als der höchsten Form weltlichen Gemeinschaftslebens nicht gleichgültig sein, wie das geistige und sittliche Leben seiner Glieder beschaffen ist, da sein Bestand nicht von dem Reichtum, sondern von der inneren Kraft seiner Angehörigen bedingt ist».[1]) Eine stete Steigerung inhaltlichen Anwachsens, wenn wir die drei Abhandlungen im Blick auf die Idee des Staates miteinander vergleichen, die Wandlung — auch in der Ansicht des Verfassers selbst — vom Begriff des blossen Rechtsstaates zu demjenigen des Kulturstaates.

Es kann sich also nur handeln um die Freiheit der Schule i m Staate. Unser Problem wird ein i n n e r p o l i t i s c h e s — und grad da, in seiner nach innen gerichteten Tätigkeit wird der sich seiner kulturellen Aufgaben bewusste Staat, die «beseelte Gesellschaft», so deduziert Rein, sich eingestehen, dass er nicht der einzige an der Schule Interessierte ist, dass die Erziehung zu jenen Lebensgebieten eines Volkes gehört, die ein selbständiges Leben führen und von aussen kommende Machtgebote kraft ihrer Eigengesetzlichkeit abweisen. Damit sind wir an der Stelle angelangt, an welcher Rein vom durchaus staatsbejahenden Standpunkte aus das Schulverfassungsproblem sich schürzen sieht. Dem Wollen und dem Rechte des Staates gegenüber stellt er fest das Wollen und Recht von Kirche, bürgerlicher Gemeinde und Familie, dieser letzteren besonders, nicht zu vergessen des Wollens und der Rechte der charaktervollen Persönlichkeit. Sie alle, das i s t gerade die Antwort der beseelten Gesellschaft auf unsere Schulfrage, verdienen die ihnen angemessene und ihnen e i g e n t ü m l i c h e Berücksichtigung. Sie finden sie in der religiös bekenntnismässig fundierten Schulgemeinde, deren Bild Rein von Dörpfeld übernommen hat. Gedacht ist an eine sozusagen bloss die Aussenseite des Erziehungswesens treffende g e n o s s e n s c h a f t s r e c h t l i c h hergestellte Verbindung desselben mit dem Staate. E r führt die Oberaufsicht und regelt und gewährleistet, gewissermassen als oberster Richter auf sei-

[1]) W. Rein, Die deutsche Schule im deutschen Staat, 1924, S. 9.

nem Gebiete, das geordnete und friedliche Zusammenarbeiten der verschiedenen Schulinteressenten.

Und doch stutzen wir, wenn es als etwas Selbstverständliches festgestellt wird, dass der Staat das Recht habe, zu fordern, «dass die Schule keine ihm feindliche Richtung einschlage», das Recht habe, die Privatschulen aufzulösen, «wenn sie dem nationalen Interesse entgegenwirken, gemeingefährliche Tendenzen verfolgen oder die gesellschaftlichen Klassengegensätze verschärfen».[1]) Wer bestimmt denn inhaltlich den Begriff «staatsfeindlich», den Begriff «nationale Interessen»? An diesen Fragen, die ins Politische greifen und doch wieder von bestimmt weltanschaulichen Einstellungen ausgehen, scheint die gewollte und vorgeschlagene Lösung zu scheitern. Sprechen dafür nicht die Tatsachen klar und deutlich genug? Vom parteipolitischen Standpunkte aus wird auch die Frage der Erziehung eine Machtfrage.

Darum ist ein grundsätzlich überparteilicher Standort aufzusuchen, in Befolgung der Herbartschen These, dass der Weg von der Politik zur Erziehung ein falscher sei. Rein findet diesen Ort da, wo die Pädagogik als solche allein Recht spricht. Sie konstatiert als Interessenten an der Erziehung des Nachwuchses in erster Linie die Familie, dann die bürgerliche Gemeinde, die Kirchen und den Staat. Erstere fasst aber als «Vollinteressent» — wir kennen die Bezeichnung von Dörpfeld her — die Interessen der drei andern Gemeinschaften zusammen. Erziehungswissenschaftlich gesprochen geht somit Familienpflicht und daraus sich ergebendes Familienrecht in hohem Masse vor Staatsrecht. Es bricht dieses nicht, ist aber für dasselbe ein entscheidendes Grenzzeichen, das ohne gegen Recht und Billigkeit zu verstossen, nicht überschritten werden darf. Mit seiner Betonung des Familienrechtes als Ausfluss der pädagogischen Freiheitsidee, mit der Betonung einer Art «Gewissenfreiheit in Erziehungssachen für die Familie», will Rein die Schulverfassungsfrage in überpolitischem Boden verankern. Das praktische Resultat ist — wieder die Schulgemeinde. Auf die Begründung, die die in ihr verkörperte Idee vom religiös weltanschaulichen Standpunkte her bei Rein erfahren hat, wird noch einzugehen sein.[2])

Die zuletzt genannten Vertreter der Freischulidee haben vor allem den wissenschaftlichen Ausgangspunkt betont, wie wir eben feststellen konnten. Dörpfeld ist von kirchlich religiös lebendigen Gemeinden des

[1]) Ebenda.
[2]) Siehe S. 146.

Rheinlandes, in denen Gemeinschaftssinn und -geist bereits zur Ausgestaltung von Schulgemeinden geführt hatte, zum Ausbau seiner Ideen hingeführt worden. Beider Gedanken zu verbinden und fruchtbar zu machen, versucht ein Leipziger Schulmann in den neunziger Jahren, ein gewisser Ernst Barth.[1]) Indem er das Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung voraussetzt, den Gedanken der Schulgemeinde aufnimmt, sucht er von ihr als von einem konkreten Kristallisationspunkt her innerhalb der Kirchgemeinde diese mit neuem Leben, mit neuem Verantwortungsbewusstsein, lebensfrischem Gemeinschaftssinne zu erfüllen. Damit greift er, ohne von diesen Ausführungen zu wissen, einen Gedanken auf, der bereits 25 Jahre früher, im Jahre 1860, in dem Blatt «Deutsche Zeitschrift für Christliche Wissenschaft und Christliches Leben»[2]) klar und deutlich zum Ausdruck gekommen war, erinnert uns unwillkürlich an Gedanken, die wir bei Bachofner feststellen konnten. Neubelebung des Gemeindelebens ist das Ziel. «Das wird vielleicht möglich,» lesen wir in der genannten Zeitschrift, «wenn wir die Gemeinden sich von neuem und zunächst zur Erfüllung naheliegender, gemeinsamer und unabweisbarer Christenpflichten sammeln und konstituieren lassen.» Und dann wird es beim Namen genannt: «Das, was wir meinen, deutet das Wort Schulgemeinde an...»[3]) An ihr, das ist der Gedankengang des Verfassers, soll sich die geistig und geistlich darbende Gemeinde wieder aufrichten. Ganz der Gedanke, den, wie wir eben sagten, jetzt in den achtziger Jahren der Leipziger Barth verficht. Durchaus evangelischen Ton treffen wir da, das Anliegen eines Mannes, dem es ernst ist mit der Bitte: «Dein Reich komme....» Christentum, das das Gebot der Liebe wahr machen will, das die soziale Not und Zerrissenheit der modernen Grosstadt kennt und die Beziehungslosigkeit ihrer Einwohner, und an einem Punkte einsetzen will, um der inneren Zersetzung Halt zu gebieten, und das alles mit der Schulgemeinde, wie wir sie nun kennen. Hier, so meint er, könnten die Gemeinden wieder auf eine vernünftige Glied-

---

[1]) E. Barth in seinen beiden Schriften:
1. Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche, Leipzig 1886.
2. Schulverfassung als integrierender Teil der Sozialorganisation (besprochen unter dem Titel «Zur Gliederung der Grosstädte» im Jahrb. f. Wissensch. Päd., Vogt, XXV, 1894), S. 253 folg.

[2]) hsg. von W. Hollenberg, Halle 1860 f., S. 277 folg., 385 folg., 393 folg.: Artikel von Winckel, Schule, Staat, Kirche und Unterrichtsgesetz, S. 401 folg., 409 folg., Art. von A. Vogel, Schulgemeinden.

[3]) Ebenda, S. 401/02, 409.

zahl zurückgeführt werden und hier könnte eben vor allem von dem Bollwerk, das am zähesten aller Zersetzung standzuhalten vermag, ausgegangen werden, von der Familie, von der jede gesunde Gesellschaftsform auszugehen hat. Die Schulgemeinden müssten dann als Erziehungsgemeinden, die auch vor sozialen und fürsorglichen Aufgaben sich nicht zurückhalten dürften, über sich selbst hinauswachsen — eben zu einer Gemeinde lebendiger Christen, zur evangelisch-christlichen Kirche, die sich im wahrsten Sinne des Wortes aufbaut auf das allgemeine Priestertum. Neubelebung menschlich-sozialen Tuns von einem sittlich-religiösen Geiste aus ist angestrebt.

Endlich Paulsen. Es steht von vorneherein zu erwarten, dass ein Mann, der im Laufe seiner publizistischen Tätigkeit wie er «alle Zweige des Erziehungswesens.... berührt»,[1]) auch zum Verhältnis von Staat und Schule sich geäussert hat. In der Tat finden wir da eine klare Stellungnahme. «Der Staat» ist ihm «die Organisation eines Volkes zu einer souveränen Willens-, Macht- und Rechtseinheit.» Seine Souveränität muss anerkannt werden als sein «konstitutives Merkmal»,[2]) sagt Paulsen, und daher ist er eigentlich mit rechtlich unbegrenzter Staatsgewalt ausgerüstet. Der Einzelne hat nach ihm Recht überhaupt nur durch den Staat. Freilich: auch ein staatlicher Zusammenschluss und staatliches Zusammengehaltensein eines Volkes soll aus der Freiheit desselben erwachsen, aber die Form staatlicher Tätigkeit ist nun einmal Gebieten und Verbieten. Davor wolle man doch die Augen nicht verschliessen! Die Korrektur dieser bedrückenden und oft empfundenen Ungeheuerlichkeit ergibt sich aus der Aufgabe des Staates, die ihm als solchem gesetzt ist. Es ist «die Durchsetzung der Lebensinteressen des Volkes nach aussen und die Erhaltung des inneren Friedens.... die Fürsorge für die Erhaltung und Mehrung des materiellen und ideellen Wohlstandes, soweit sie nicht ohne Gefahr für die Selbsterhaltung des Ganzen der freien Tätigkeit der Einzelnen überlassen bleiben kann».[2]) Als Vertreter des Kulturstaatgedankens will Paulsen damit bewusst die Mitte halten zwischen den Staatsabsolutisten des 17. und 18. Jahrhunderts und den liberalen Theoretikern des 19., abgesehen davon, dass er gleich betont, es liege schon im Wesen des Staates als einer Organisation, dass er nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, nämlich zur Erhaltung der Substanz, des Volkes, sei. Daher: je enger ein Lebensgebiet mit

[1]) Siehe Friedrich Paulsen, Gesammelte pädagogische Abhandlungen, hsg. von Eduard Spranger, Berlin 1912, Einleitung, S. IX.

[2]) Fr. Paulsen, System der Ethik, 6. Aufl., Bd. II, S. 542 folg.

der Gesamtheit verknüpft, desto notwendiger ein regulierendes Eingreifen des Staates und um so möglicher, «je mehr es sich um gleichartige und unpersönliche und kontrollierbare und erzwingbare Leistungen handelt.... Die Bedenken dagegen.» fährt er fort, «wachsen mit der Individualisierung der Tätigkeit und der Entfernung von dem Selbsterhaltungsinteresse der Gesamtheit.»[1]) Dahin zielt für diesen historisch denkenden Geist der Gang der Wirklichkeit, die Staatstätigkeit und Rechtsbildung in der Sphäre des wirtschaftlich-geselligen Lebens zu erweitern, dagegen aus dem Gebiete des Innenlebens sich mehr und mehr zurückzuziehen. Insofern nun Erziehung und Unterricht die letztere Seite menschlichen Tuns und Lassens betroffen, wird auch der Staat daran sich halten müssen. Es kommt dazu die von Paulsen immer wieder betonte religiös-sittliche Fundierung aller Erziehung, insbesondere auf der Stufe der Volksschule. Die konfessionelle Schule im Rahmen der Staatsschule war die Schulform, für die er sich einsetzte.[2]) Hier aber darf nicht vergessen werden, wie stark sich gerade dieser Denker für ein weitgehendes Mitspracherecht der Erziehungsberechtigten eingesetzt hat hinsichtlich der Schulung ihrer Kinder unter deutlichem Hinweis auf die Gefahr der «moralischen Lastenabwälzung» auf den Staat durch viele Eltern. Er betonte das Mitsprachrecht besonders einem Staate gegenüber, der als solcher kein Bekenntnis, jedenfalls kein religiöses, kennt. Endlich denken wir daran, wie warm und verständnisvoll und bejahend Paulsen für eine Persönlichkeit wie Dörpfeld eingetreten ist.[3]) Treffend sagt Spranger in seiner Einleitung zu Paulsens gesammelten pädagogischen Abhandlungen: «Im Grunde wurzelt doch.... das Bekenntnis des Herzens zum protestantischen Glauben in ihm mit der ganzen Kraft bäuerlicher Konservativität.....»

Damit sind wir auch bei diesem Denker meines Erachtens hingewiesen auf eine innere Realität menschlichen Seins, aus der heraus diese Männer letzten Endes gelebt und geschrieben haben. Von der Lebensmacht und -fülle des Christentums sind sie alle überzeugt und vom Drange, die Forderungen des Evangeliums nach Möglichkeit zu erfüllen, ihrer Erfüllung auf erzieherischem Gebiete den Weg zu bahnen, sind sie alle beseelt gewesen. Darum haben sie mehr oder weniger deutlich da, wo der Staat diese Seite des Lebens berührte, im Wider-

---

[1]) Vergl. Ethik, II, S. 636.
[2]) Vergl. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen. Leipzig 1912. S. 177/78.
[3]) Vergl. Schm., S. 76.

spruch zu ihm sich befundee, seine Alleinherrschaft, nach der er seinem Wesen nach strebt, unmöglich zu machen versucht.

Mit diesem Kampfe gegen die Omnipotens des Staates ging Hand in Hand derjenige gegen den Rationalismus, zum mindestens in seinen Auswüchsen, der Kampf gegen die Ansicht vom Normalmenschen, von einer allgemeinen, alle in gleicher Weise umfassenden und für alle gleichbedeutenden Menschheitsreligion, gegen eine in der Hauptsache «aus sokratisch-platonischen, christlichen und stoischen Elementen gemischte Ethik».... eben gegen alles «simultan-sein-wollen und sollen», [1]) und daher auch gegen die Simultanschule als Normalanstalt der vom Staate errichteten Schulen.

Zweierlei ist in dem zuletzt Gesagten zu unterstreichen.

1. Neben der wiederholten Feststellung der Gegnerschaft gegen den omnipotenten Staat bleibt bestehen jene andere für unser Problem nicht w e n i g e r wichtige: die Bejahung des Staates. Sie ist eine grundsätzliche. Sie gilt einer nun einmal sich irgendwie als Staat konstituierenden gesellschaftlichen Verbindung, in unserem Falle dem durch Bismarck geschaffenen und nach ihm in weiterem Aufstieg befindlichen deutschen Staat. Dieser Staat, mit dem diese Männer ein tief empfundenes Heimatgefühl verbindet, ist den Denkern, die hier im Anschluss an Dörpfeld zu Worte kamen, nicht etwa eo ipso verwerflich oder in seinem «so-sein» anzuzweifeln oder etwas zu Bekämpfendes. Nein, der Kampf gilt nur den Auswüchsen, gilt nur etwaigen Uebergriffen dieses Gebildes in andere Lebenssphären menschlichen Seins. Sonst ist er durchaus der Boden, bildet zum mindesten die rechtliche und wirtschaftliche Grundlage, auf der und mit Hilfe derer jenes andere höhere Sein in die Wirklichkeit treten soll. Man stellt sich nicht ausserhalb des Staates, sondern unter seine Rechtshoheit. Die Frage nach seinem Verhältnisse zum Bildungswesen ist eine innenpolitische. I m Staat und d u r c h ihn sollen ideal-geistige Kräfte praktische Gestalt annehmen. Das ist bei allem Gegensätzlichen, das wir feststellen konnten, doch d e r Grund, warum das Problem in der Form und Formulierung z. B. wie es Dörpfeld und Rein geschaut haben, nicht in die weite und breite öffentliche Diskussion getragen worden ist.

---

[1]) Wie es z. B. W. Nef, St. Gallen, vertritt in seinen beiden Schriften:
1. Staat und Schule (eine offizielle Auseinandersetzung mit der schweizerischen Freischulbewegung), erschienen als Heft 2 der «Kleinen Schriften», hsg. vom Schweizerischen Lehrerverein, Zürich 1923.
2. Professor Ragaz und das schweizerische Erziehungswesen: hier die gen. Stelle S. 34/35.

2. Wir hatten festzustellen, dass der Kampf auch dem Rationalismus galt und der in hohem Masse von ihm verfochtenen Simultanschulbewegung. Bei den Schulgesetzgebungskämpfen der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts und der Jahre bis vor dem Krieg ist tatsächlich die Frage «konfessionell oder nicht?» im Vordergrund gestanden. Neben ihr ist die Schulverfassungsfrage im genannten Sinne durchaus in den Hintergrund gedrängt worden. Auf der liberaldemokratischen Seite ist Dörpfelds Vorschlag und in der Folgezeit derjenige von Rein mit dem Kampfe gegen Dogma und Kirchentum totgeschlagen worden, währenddem man auf der Gegenseite vor lauter Versteifung auf die «konfessionelle» Staatsschule die Fragestellung der beiden und ihrer Anhänger unter den Tisch wischte: ja, der Staat musste stützen, was man hier begehrte. Auch aus kirchlichen Kreisen ist dem Problem keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt worden.....

«Konfessionelle Schule oder nicht?», so lautete die Frage, wenn wir sie etwas knapp und spitz formulieren dürfen. Dabei ist es bezeichnend für die Situation um die Jahrhundertwende, dass beide Antworten gegeben wurden — um gegen einen gemeinsamen Dritten, nämlich den Sozialismus mit seiner historisch-materialistisch begründeten Weltanschauung anzukämpfen. Das ist eigentlich das grosse Wollen der «Schulreform» dieser Zeit, sofern sie sich nicht mit dem Gegner identifiziert: Assimilierung, Sublimierung, Abdämmung jener Weltanschauung, die von «links» kam. Ein simultanes — nicht religionsloses, aber religiös «neutrales» — Schulwesen sollte die sozialen und konfessionellen Schranken überwinden, eine allgemeine Volksschule mit Nationalerziehung die internationale Strömung ertöten — so sahen es die einen. Eine konfessionelle, nicht weniger national eingestellte Schule, die grad aus religiösen Gründen wahre Sozialpädagodik mit Individualpädagogik verbände, sollte von innen her das verhängnisvolle «Neue» entwurzeln: so wollten es die andern.

Wenn auch unsere Denker nicht in politisch-konservativem Sinne der letztgenannten Richtung angehören, so sind sie doch, was die religiös bekenntnismässige Einstellung betrifft, diesem Volksteile zuzuzählen. Sie bilden in ihm allerdings einen kleinen, unscheinbaren Bruchteil, erst recht mit ihrer Ansicht von Schulverfassung, von Schulgemeinde. Auf kein parteipolitisches Programm eingeschworen war ihnen, wenn man von der Pädagogik als solcher absieht, die Plattform entzogen, von der aus sie ihre Antwort weiteren Kreisen hätten zurufen können. Es braucht bei dieser Gelegenheit nicht mehr betont zu werden, wie sehr sie allem parteipolitischen Kampfe abhold waren,

die Namen Dörpfeld und Rein bürgen dafür. Wir erblicken darin einen Grund mehr dafür, dass die Freischulidee im Blick auf pädagogische Fragen anderer Natur in den paar Jahrzehnten vor dem Kriege sozusagen überhaupt nicht auf der Bildfläche erscheint.

Umso wichtiger wird für uns die Tatsache, dass gegen Ende des 19. und anfangs des 20. Jahrhunderts in weiten Kreisen und immer bestimmter der Ruf vernommen wird: wir wollen eine christliche Schule. Adolf Schlatter charakterisiert sie treffend,[1]) wenn er darunter eine Schule versteht, «die nicht zu einem Schulbetrieb, der auf widerchristlichen Normen beruht, nachträglich noch einige Religionsstunden fügt, seien sie vom Staat angeordnet oder durch die Kirche zur Ergänzung des staatlichen Unterrichtes eingerichtet». Nein, der Verkehr der Lehrenden mit den Lernenden und die Gemeinschaft der Jugendlichen miteinander müsste hier grundsätzlich und vollständig nach christlichen Normen sich ordnen. Es wäre gegeben und gefordert Verstandes- und Willensbildung zugleich, Erziehung und Unterricht vereint, Kampf gegen Unwissenheit zusammen mit dem Kampf gegen das Böse.... Kurz, es ist hier gedacht an eine Erziehung, die «dem Kinde den Blick in die Welt so gibt, dass es den Blick auf Gott gewinnt, den Blick auf Gott aber so gibt, dass es den Verkehr mit der Welt erreicht». Schlatter sieht klar: eine solche Schule kann nur auf religiös-bekenntnismässigem Boden wachsen und gedeihen — dem «allein-Herr-sein-wollen» des Staates gegenüber erhebt sich, diesen Richtlinien entsprechend, wuchtig und erneut der Wille der Familie, derjenigen Gemeinschaft, die vor ihm war, und derjenige der religiösen Gemeinschaft, die neben ihm steht. Beider Rechte sind hier gleich unantastbar angesehen wie diejenigen des Staates. Dabei kann es logischerweise nicht bei der Gleichsetzung der Bildungsziele bleiben — ja die Ueberlegenheit der die christliche Schule und der ihr ganzes Streben durchziehenden Ziele führt zum Schluss, zur einzig möglichen, aber eben in dieser Ueberlegenheit begründeten Folgerung, dass «die Verteidigung der Freiheit der Schule und die Ablehnung des staatlichen Zwangs sittlich und christlich richtig» ist.[1]) Während hinsichtlich der Auffassung von dem, was unter einer christlichen Schule zu verstehen sei, Schlatter im Namen vieler zweifellos das Richtige getroffen hat, ist es doch bemerkenswert, dass er bezüglich seiner Folgerungen auf das Verhältnis von Staat und Schule durchaus allein steht. Wenn er auf die Organisation dessen, was er hier gleich-

[1]) Adolf Schlatter, Christliche Ethik, Stuttgart 1914, S. 268 folg.

sam geschaut hat, nicht näher eintritt, so ist das leicht begreiflich, wenn wir bedenken, dass er in seiner Ethik viel mehr nicht geben will als grundlegende Richtlinien. Wie gesagt, die Folgerungen aus der gezeichneten Grundhaltung zu ziehen, das war dann der Zeit nach dem Kriege vorbehalten..... Hier sehen wir nur — schnell beleuchtet gewissermassen — die Kritik, eine Seite wenigstens, die Kritik gegenüber dem ganzen «so-sein» und «so-sein-wollen» der Gegenwart in ihren umfassenden kulturellen Erscheinungen. Die hier sich offenbarende kritische Kraft richtet sich nicht bloss gegen die Handlung Einzelner, sie richtet sich vielmehr gegen die Normen, denen das Verhalten eines Volkes weithin gehorcht, gegen dessen Verhalten in seinen politischen, wirtschaftlichen, sozialen, speziell aber kulturell-erziehlichen Ausstrahlungen. Es geht hier um die Erringung eines Standpunktes, von dem aus das ganze Sein der Menschen neue Werte empfangen und sie fortzupflanzen befähigt werden soll. Man will die Beseelung alles Lebens durch die Belebung der Seele. Daher hinsichtlich unseres Problems das ausdrückliche Verlangen, die Erziehung religiös oder doch vom durchaus Geistigen her zu gestalten.

Zusammenfassend werden wir für die Zeit vor 1914 sagen dürfen: wenn auch auf die Frage nach der Lösung des Verhältnisses von Staat und Schule zu einander die Antwort nicht gegeben wurde, die durch das Wort Schulgemeinde gekennzeichnet ist, die Grundlage, die geistige Einstellung, aus der heraus diese Antwort erwachsen konnte, war vorhanden. Aber es bedurfte der umstürzenden Gewalt eines so erschütternden Erlebnisses, wie es der Weltkrieg für das deutsche Volk bedeutete, es bedurfte der nun durch die Verhältnisse erzwungenen Neuschaffung und Neuformung, besonders auch der rechtlichen Verhältnisse, um die Konsequenzen, die sich aus der gezeichneten Grundhaltung ergeben konnten, auch für das Erziehungswesen und dessen Organisation zu ziehen oder doch grundsätzlich zu ziehen versuchen. Das zu zeigen ist die Aufgabe des nächsten Kapitels.

IV. Die Nachkriegszeit.

Deutschland.

Von der vorkriegszeitlichen Kritik ist eben die Rede gewesen. Jetzt nach dem Kriege kennzeichnet das Wort «Zusammenbruch» die Tatsache einer alles und alle in ihren Bereich ziehenden Krisis menschlichen Daseins und menschlicher Daseinsformen überhaupt.

Stürmisch und in schnellem Tempo fielen alte und entstunden neue Institutionen. An alles Bestehende wurde die Frage der Existenzberechtigung herangetragen. Alles wurde zweifelhaft. Der ganze jahrzehntelang festgetretene Boden geriet in Bewegung. Es war jetzt gleich die Gesamtheit der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Probleme, die jetzt übersehen und kritisch beurteilt sein wollten. Die Krisis erstreckte sich nicht auf einen Teil des öffentlichen Wesens bloss: sie ergriff Gebiet um Gebiet, ja die Basis des ganzen Seins, auch dasjenige des Staates.[1]) Was Wunder, wenn es wie ein Lauffeuer durch alle Kreise des deutschen Volkes ging: «Das neue Deutschland bedarf auch einer neuen Schule.»[2]) Es war ein Grundgefühl, herausgeboren und getragen vom Gesamterleben der Nachkriegssturmzeit. «Dies eine Grundgefühl rief gleicherweise die Freunde der christlichen Schule wie die andern zur Arbeit und in den Kampf. Der materialistische Atheismus, der proletarische Klassenkampf, der Pazifismus, das erregte nationale Gefühl, alles streckte seine Hand nach der Schule aus. Pädagogische Reformideen verstärkten sich zu pädagogischen Revolutionsprogrammen. Der Gedanke an das Volk und der Gedanke an Gott schie-

[1]) Vergl. Evangelische Volkszeitung, hsg. von der Evang. Volkspartei der Schweiz, 1. Jahrg., Nr. 1, S. 2. Einleitung von Prof. H. Bächtold, Basel.

[2]) Ph. Bachmann, Die schulpolitische Lage, erschienen im Juniheft 1926 der «Zeitwende» (Monatsschrift, hsg. von Tim Klein, Otto Gründler, Friedrich Langenfass), S. 574 folg., zit. Zw.

nen wie in Konkurrenz miteinander zu treten. Politischer Radikalismus zerschlug, utopischen Theorien gehorsam, blindlings bewährte Ordnung.....»[1])

Alle Kreise des deutschen Volkes waren mit dem Umsturz gleichsam aufgerufen, Stellung zu nehmen wie zu wirtschaftlichen, sozialen, kirchlichen so auch zu den Fragen der Erziehung und der Schulung, ja hier erst recht. Einschneidende Bestimmungen der ersten Erlasse der neuen Regierung gerade auf erzieherischem Gebiete brachten das mit sich. Noch bevor die neue Verfassung in Worte gekleidet war, nachdem man sich aber durch den Umsturz in weiten Kreisen einer Regierung gegenübersah, die auf materialistisch-intellektualistisch begründete Weltanschauung sich stützte, wurde der Widerstand wach. Man wehrte sich selbst in sozialdemokratischen Kreisen[2]) gegen das etwaige Beiseitestellen und Ignorieren alles dessen, was irgendwie religiöse Stellungnahme verraten konnte. Man gab es selbst hier nicht zu, dass Religion Privatsache sei. In den eigenen Reihen wurden Stimmen laut, die für Kirche und Glauben sich wehrten — und gleich im Anschluss daran heisst es in einem Aufruf zur Bildung eines «Volksbundes kirchentreuer evangelischer Christen»: «Wir wollen auch, dass unsern Kindern die christliche Erziehung in den Schulen erhalten bleibt.» Religionslose Schule als allgemeingültige, von den Kindern aller Kreise zu besuchende Grundschule wird da gebrandmarkt als ein Hohn gegen jede Freiheit, als unerhörter Zwang.[3]) Daneben stellt sich dann etwa eine Entschliessung des «Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen»,[4]) die ein Bekenntnis ist «auch in den Stürmen der Gegenwart» zum alten Evangelium Jesu Christi, des Gekreuzigten und Auferstandenen. Es wird betont das unveräusserliche Recht der Eltern in Erziehungsangelegenheiten, das sich gerade auf evangelischen Grund stütze. Man verlangt in diesen Kreisen «eine neue Gestaltung der Schulverfassung unter Berücksichtigung aller an der Erziehung der Jugend beteiligten Kreise....» In den Thüringerlanden wird ein von Rein (Jena) und Reukauf (Coburg) verfasster Aufruf veröffentlicht, der mit den Worten schliesst: «Thüringen ist die Wiege der Reformation. Lasst uns

[1]) Ph. Bachmann, Die schulpolitische Lage, erschienen im Juniheft 1926 der «Zeitwende» (Monatsschrift, hsg. von Tim Klein, Otto Gründler, Friedrich Langenfass), S. 574 folg., zit. Zw.

[2]) Siehe J. Trüper, Freie Erziehungs- und Bildungsanstalten, Jena 1919, S. 37/38, 96, 130, 133, 127/29, 120, Zw., S. 574.

[3]) Ebenda.

[4]) Ebenda.

festhalten am Erbe unserer Väter, an einem freiheitlichen, in Gott und im eigenen Gewissen gebundenen Glauben und demgemäss an einem pädagogisch normierten Religionsunterricht!»[1]) Endlich stützt sich die den Religionsunterricht betreffende Interpellation in der Nationalversammlung (19. Januar bis 11. August 1919) auf in die Millionen gehenden Unterschriften aus allen Teilen des deutschen Reiches,[2]) die für die Erhaltung der christlichen Grundlage des Schulwesens sich wehrten. Sie waren die spontane Antwort gegen jene ersten Dekrete der neuen Regierung hinsichtlich des Religionsunterrichtes und der Normierung des Verhältnisses der Geistlichkeit zum Erziehungswesen überhaupt. Massenkundgebungen, z. B. in Berlin, Düsseldorf, Görlitz und anderen Orten,[3]) die in gleichem Sinne entgegneten, konnten nicht unbeachtet bleiben. Auf sie stützten sich die Befürworter einer grundsätzlich religiös begründeten Erziehung, ob es nun ein Abgeordneter Runkel der deutschen Volkspartei oder ein Vertreter der Deutschnationalen war, und in den Aeusserungen, mit denen die Vertreter des Zentrums durch ihre Presse sekundiert wurden, erblicken wir nur die schroffste Formulierung des einen grossen Gegensatzes, der der ganzen Versammlung das Gepräge gab. «Es muss immer wieder aufs schärfste betont werden,» können wir da etwa lesen, «dass die Feindschaft gegen das Christentum zum Wesen der sozialdemokratischen Weltanschauung gehört, weil die Grundlehre der sozialdemokratischen Propheten Engels und Marx sich auf die materialistische Geschichtsauffassung gründen.»[4])

Wie das dem Charakter der Gegenwart entspricht, tritt die Stellungnahme in Form von Parteiprogrammen zutage. Drei Weltanschauungen treffen und begegnen sich da und mit ihnen drei Erziehungsprinzipien. Auf das Wissensprinzip einigt sich der individuelle Liberalismus, auf dem Glaubensprinzip fusst der christliche Positivismus, den Grundsatz des Stoffes vertritt der diesseitig gerichtete Sozialismus. Dieser bekennt sich zur Arbeitsschule, der Liberalismus ficht für den Gedanken der Kulturschule, während die christlichen Parteien für die Bekenntnisschule «im Sinne der bekennenden Religionsgemeinschaften» eintreten. Der Kompromiss hinsichtlich unseres Problems, auf den die drei sich geeinigt haben, ist der zitierte Artikel der deutschen Reichsverfassung, ein charakte-

[1]) Siehe J. Trüper, Freie Erziehungs- und Bildungsanstalten, Jena 1919, S. 37/38, 96, 130, 133, 127/29, 120, Zw., S. 574.
[2]) Ebenda.
[3]) Ebenda.
[4]) Ebenda.

ristisches «Ja—aber».[1]) Gewiss, der Wille der Erziehungsberechtigten und deren Weltanschauung ist in hohem Masse entscheidend, aber: die Simultanschule, jetzt «Gemeinschaftsschule» genannt, ist Staatsschulnorm. Festgelegt ist sie als solche im Absatz 1 des § 146.[1]) Es ist die Formulierung, in die das Zentrum, dem übrigens im Wesentlichen das im Absatz 2 enthaltene Zugeständnis an den konfessionellen Standpunkt und die religiösen erziehlichen Mächte und Kräfte und die Erziehungsberechtigten zu verdanken ist (!), in dritter Lesung hat einwilligen müssen. Die in den drei ersten Lesungen durchgegangene Formulierung konnte gegen die demokratische Partei und die sich enthaltenden Rechtsparteien nicht festgehalten werden. Sie hätte vom protestantischen Standpunkte aus nichts weniger als eine staats- und schulrechtliche Normierung der Forderungen Reins bedeutet. Sie lautete nämlich: «Ob Schulen innerhalb der Gemeinde für alle Bekenntnisse gemeinsam oder nach Bekenntnissen getrennt oder bekenntnisfrei (weltlich) sein sollen, entscheidet der Wille der Erziehungsberechtigten, soweit dies mit einem geordneten Schulbetrieb zu vereinigen ist.» Davon musste also abgerückt werden. Trotzdem, auch so noch bedeuten die das Verhältnis von Staat und Schule bestimmenden Artikel der Reichsverfassung ein Einlenken schulrechtlicher Bestimmungen in Dörpfeldsche Bahnen. Wo Eltern im Sinne des Rheinischen Schulmannes sich wirklich zusammenschliessen wollen, da ist ihnen der Weg zum Ausbau einer von ihrem Bekenntnis getragenen auf dem Gemeinde- und Familienschulprinzip aufgebauten Schule verfassungsmässig geebnet. Auf zweierlei Weise:

1. innerhalb der öffentlichen Staatsschule, sofern Erziehungsberechtigte einen entsprechenden Antrag stellen;
2. ausserhalb der öffentlichen Staatsschule als Privatschulen, wenn für eine Minderheit von Erziehungsberechtigten,

[1]) «Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das religiöse Bekenntnis seiner Eltern massgebend.» (§ 146, Abschnitt 1, der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919.) Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. I, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. (Abs. II von § 146.)

deren Wille nach Art. 146, 2 zu berücksichtigen ist, eine öffentliche Volkfschule ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung in einer Gemeinde nicht besteht. (Art. 147 der deutschen Reichsverfassung.)[1])

Den Zugang zu einem gerechten Schulfrieden wird also der Verfechter der Freischulidee eröffnet sehen entweder in der freien Entwicklung des privaten oder in der freien Gestaltung des gesunden nationalen Schulwesens auf dem Grunde des Familienprinzips, durch die «freien Schulen» oder «die freie Schule» auf dem Grunde der freien Schulgemeinde.

Welchen Weg die Entwicklung der Dinge in Deutschland nehmen wird, ist mit Bestimmtheit nicht vorauszusagen. Die in der deutschen Reichsverfassung festgelegten verfassungsrechtlichen Normen sind bis zur Stunde in den einzelnen Ländern noch nicht in konkreten schulrechtlichen Zustand übergeführt. Darum geht vorerst noch ein harter Streit, weil all diese Bestimmungen verschiedenster Gestaltung rufen können.

Eins jedoch scheint sich allmählich herauszuschälen, die Tatsache, dass zunächst das, was an der Freischulidee das Entscheidende ist, Elternrecht und -gemeinschaft auf dem Boden der Gesinnungseinigkeit, im Rahmen der öffentlichen Staatsschule durchzuführen gesucht werden soll. Die zweite Möglichkeit, das Bestehen auf dem Plane des Rheinischen Schulmannes (Freie Schule neben Kirche und Staat) wird als letzte Rückzugslinie gewissermassen in peto gehalten.

Nichtsdestoweniger, der Hintergrund, von dem sich in der Nachkriegszeit das Freischulproblem abhebt, ist doch von ganz anderen Werten erfüllt als es vor dem Kriege der Fall war — und das bleibt für uns, die wir auf das Ideengeschichtliche eingestellt vor dem Probleme stehen, das Wichtige.

Das fundamental Neue der Situation ist dies: «Der christliche Gesamtcharakter der Volksschule, wie sie dem neuen Recht als solchem vorschwebt, ist gefallen.... Die Zeit der allgemeinen christlichen Schule in Deutschland ist vorbei.»[2])

Dafür aber ruft nüchterne kompromissliche Verfassungsbestimmung einem Kulturprinzip höherer Art, unterstreicht das Familienprinzip und lehrt das Kind in erster Linie als Glied der Hausgemein-

[1]) Vergl. zu diesem Abschnitt besonders Schm., S. 100 folg.
[2]) Zw., S. 579 folg.

schaft betrachten, ruft hinsichtlich seiner Schulung die Eltern zur Entscheidung auf, rechnet damit, dass diese sich bewusst Rechenschaft geben über die Bedeutung der Religion für die Erziehung und über ihre entscheidenden Ansprüche an die Schule, der sie ihre Kinder anvertrauen.[1])

Damit ist aber der entscheidende Schritt für unser Problem getan, es ist endlich in diejenige Perspektive gerückt, unter den Blickpunkt gestellt, von dem her, wenn überhaupt, dann die wohl bestmögliche Lösung gefunden werden kann. Es erscheint jetzt unlöslich verbunden mit der Frage nach der religiös-weltanschaulichen Einstellung und Ueberzeugung der Erziehungsberechtigten.

Um die Frage nach Weltanschauung und Religion kann nicht mehr herumgegangen werden. Knüpfen wir mit dieser Tatsache an früher Gesagtem an, so sehen wir nun auch Rein[2]) in seinen Schriften aus der Zeit nach dem Kriege die Konsequenzen nach dieser Richtung ziehen. Wenn eine derselben den Titel trägt «Marx oder Herbart?», so ist das bezeichnend für die Wandlung, die sich vollzogen hat. Ueber die immer wieder betonte Tatsache hinweg, dass Erziehung und Erziehungsschule verlangen Einheit im Geiste, der alles Tun und Lassen, ob in diesem oder jenem «Fache», durchströmt oder von den einzelnen Persönlichkeiten ausgeströmt wird, gilt es fortzuschreiten zur Frage nach der Beziehung des Menschen zu Gott. Rein will bewusst dieser Kernfrage nicht mehr ausweichen,[3]) betont im Gegenteil seine Ueberzeugung, dass erst die religiöse Bindung unseres Daseins uns auf die Höhe des «Menschentums» führen kann, auf die zu führen schon das Ziel des deutschen Idealismus gewesen sei. Rein kann sich von hier aus wohl Ziller anschliessen und mit ihm das Ziel der Erziehung dahin formulieren, dass er sagt: «Die Erziehung will den Zögling zu einer wahrhaft guten, für alles Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Ueberzeugung religiösen Menschen machen.» Er steht nicht an, auf die Frage nach der Persönlichkeit, in der er das Erziehungsziel verwirklicht sehe, zu antworten: in Jesus von Nazareth. In ihm sah er höchste Sittlichkeit ins Leben getreten. Wenn er auch in seiner «Systematischen Pädagogik» Sittlichkeit und Religion absichtlich und reinlich voneinander scheidet,

---

[1]) Zw., S. 579 folg.

[2]) Vergl. zu diesen Ausführungen besonders die beiden Schriften von W. Rein: Marx oder Herbart?, 1924, und «Die deutsche Schule im deutschen Staat», 1926.

[3]) ebenda.

um die Plattform, von der aus er an Leser und Hörer gelangen will, zu erweitern, so ist es ihm jetzt doch spürbare Genugtuung, dass er beim Ausbau seiner ethischen Ideen, die er im engsten Anschluss an Herbart vollzieht, nicht aus dem Rahmen des von ihm vertretenen Christentums heraustreten muss. Umgekehrt, die höchsten ethischen Musterbegriffe, die als Individual- und Sozialideen eng ineinandergreifen, «werden in ihrem Richtung gebenden Werte» durch das Christentum, die Lehre Jesu sanktioniert, erhalten hier erst die Möglichkeit ihrer Erfüllung. Freiheit, deren höchste Form die innere (nach Herbart), die Gewissensfreiheit ist. Gleichheit, die vor Gott gilt, aus der daher die Gleichheit der Menschen auch vor dem Gesetz quillt, also höchste menschliche Gerechtigkeit fliesst und Brüderlichkeit als Ausfluss der Idee des Wohlwollens, als Ausdruck des «Liebet euch unter einander», das ist die eherne Dreiheit in Reins Auffassung vom Christentum: unkirchlich, kirchlicher Auffassung gegenübergestellt undogmatisch, ja jegliches Dogma verwerfend, in seiner Art aber ein Bekenntnis des deutschen Protestantismus.

Was ergibt sich aus dieser Einstellung für unser Problem und seine Lösung, so fragen wir. Dreierlei:

1. Der Staat, verschiedentlich erwähnt als «beseelte Gesellschaft», gewinnt an Form und Inhalt. Wir wissen jetzt, dass Rein darunter versteht den Staat, der, von den genannten Ideen erfüllt und getragen, sie zu verwirklichen sucht und auf dem Wege ihrer Verwirklichung da, wo er mit der Aufgabe, das Erziehungswesen sich einzuordnen, zusammentrifft, erst recht geneigt sein wird, sie im Sinne der Bildung von Schulgemeinden zu beantworten und durchzuführen.

2. Als Parallele zur Freiheit der Schule gegenüber dem Staate erscheint, was nun verständlich ist, die für das Schulwesen und seine innere Ausgestaltung aufgestellte Forderung auch nach Freiheit von der Kirche, von jeglicher Kirchlichkeit, welcher Färbung sie nun sein mag, und kirchlicher Bevormundung, insbesondere in der Form der Beaufsichtigung des Lehrkörpers. Weltanschauliche und pädagogische Ueberzeugung reichen sich da die Hand.

3. Endlich müssen wir jetzt in seiner Art religiös bekenntnismässiger Stellungnahme die Hauptwurzel erblicken, der schulgemeindlichen Lösung nahe zu treten. Am deutlichsten, gewissermassen kategorischen Charakter annehmend, ist das eben aus der Schrift von 1926 zu entnehmen. Begreiflicherweise: das der gewaltigen Erschütterung des Weltkrieges folgende Ringen um den Aufstieg des deutschen Volkes verlangt von den Führern ein offenes Visier! Fort mit dem Ver-

tuschen der Gegensätze, das sie doch nicht überwindet. Fort also mit der staatlich durchzuführenden «Gemeinschaftsschule», die doch nie und nimmer eine sein kann. Sie ist ja aufgebaut auf einem unaussprechlichen Durcheinander und Gemisch von gesinnungsmässiger Einstellung, sofern solche überhaupt da und gewollt ist; sie kann, eben gerade so wie es sich aus ihrem inneren Aufbau ergibt, nicht Erziehungsschule sein, selbst wenn sie es wollte, wenigstens nicht in dem ihr zugeschriebenen aufbauenden Sinne. Einzig konsequent erscheint Rein die Hinnahme der nun einmal im deutschen Volke vorhandenen verschiedenen Geister und Geistesrichtungen unter Anerkennung gleichen Rechtes für alle.

Der des endlichen Sieges seiner von evangelischen Wahrheiten getragenen Weltanschauung bewusste Denker fordert deshalb, vom weltanschaulichen Standpunkte ausgehend, Bekenntnisschulen, und zwar katholischen und evangelischen Charakters, paritätische Schulen in konfessionell gemischten Gegenden, wo und wie sie bereits im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten bestehen, und weltliche Schulen atheistisch-materialistischen Charakters. Nur das Eingestehen der bestehenden, nach dem Kriege klarer zu Tage tretenden Spaltungen des deutschen Volkes in weltanschaulich getrennte Volksteile lässt die Möglichkeit offen, von innen her eine Ueberwindung der Gegensätze anzubahnen. Hier muss die Staatsmacht der Sprache des Herzens weichen, die sie nicht versteht. Und hier sind wir doch auf dem Grunde, von welchem Rein ausgeht und auf welchem er aufzubauen gedenkt, auch wo er in philosophisch gebundener Form zum klaren Begriffe zu bringen versucht, was die Sprache des Herzens nicht so fassen will und kann. Die beiden Richtungen, diejenige, gegen die er sich bewusst wendet und diejenige, zu der er steht und von der er herkommt, zugleich den Pädagogen kennzeichnend, sind in einem treffenden «entweder—oder» einander gegenübergestellt in der Broschüre «Marx oder Herbart?», die wir schon nannten. Darum handelt es sich, «ob der Geist der Erziehung national oder international, religiös verneinend oder bejahend, relativistisch in der moralischen Beurteilung oder streng normativ eingestellt sein soll. Hic Rhodus, hic salta!» Wirklich, Schmidt hat recht, wenn er sagt, Rein habe die Schulverfassungsfrage zu ihrem gegenwärtigen Stande gebracht, habe sie in die grosse geistesgeschichtliche Linie der Gegenwart hineingestellt.

Wuchtig und immer wieder und erst recht seit den tiefgreifenden Wandlungen in Deutschland, die einem «Ringen um die Seele und die

Zukunft» des deutschen Volkes gerufen haben, wird der Schulgemeindegedanken verfochten im Hauptorgan deutscher evangelischer Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine, in dem Blatt «Deutsche Lehrerzeitung»,[1]) und darin vor allem vom führenden Manne, von August Grünweller. Bekannte Gedankengänge treffen wir da, die Argumente alle, die wir von Dörpfeld her kennen. Von ihm weiss sich auch Grünweller hingewiesen auf das Freischulprinzip als das Prinzip der rechten, gesunden, freien und friedlichen Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule. Ihm steht als grosses Vorbild die in Holland so erfolgreiche Freischulbewegung vor der Seele. Dabei muss allerdings betont werden, da es uns ja immer um die Stellung der Schule zum Staat zu tun ist, dass Grünweller sichtlich froh ist, in den zurzeit gültigen schulrechtlichen Bestimmungen eine geeignete Grundlage für die Sicherung der Bekenntnisschule im Rahmen der öffentlichen staatlichen Schule zu sehen — vorgehaltenes Ideal bleibt ihm jedoch die Freie Schule im Sinne Dörpfelds. Die Ueberzeugung, aus der heraus Grünwellers Antwort erwächst, ist jedenfalls derjenigen des rheinischen Landsmannes gleich: «Die Heilung und Erneuerung (Wiedergeburt) der menschlichen Persönlichkeit und Gesellschaft kann nur von innen heraus erfolgen, und zwar... allein durch die Kraft des alten Christenglaubens.»[2])

Endlich sei hingewiesen auf die Erörterungen, die unser Staat und Schulproblem bei Ph. Bachmann gefunden hat in seiner Schrift «Ein Volk, Ein Staat, Eine Schule»[3]) und in seiner Abhandlung über die schulpolitische Lage. Wesentliches trägt er zur Freischulidee nicht bei: das Freischulgemeindeprinzip könnte höchstens eine (von ihm nicht ausgesprochene) Folgerung sein seiner Darstellung, seiner vernichtenden Kritik der von der Reichsverfassung vorgesehenen «Gemeinschaftsschule», seiner impulsiven Bejahung des Familienprinzips, seiner Ueberzeugung, dass «der beste Dienst, den die evangelische Christenheit Deutschlands heute der Einigung des deutschen Volkes zu leisten vermag, die Aufrechterhaltung und Sicherung eines warmblütigen, lebensvollen evangelischen Volksschulwesens» ist.[4])

Der Austrag ist in Deutschland noch nicht beendet. Aber man wird sagen dürfen, die Entwicklung der Idee, der nachzugehen die

[1]) Deutsche Lehrerzeitung, Berlin 1900 bis Gegenwart.

[2]) A. Grünweller, Der Schulkampf in Deutschland und Holland und der Weg zu einem gerechten Schulfrieden, Berlin 1919, S. 75.

[3]) Langensalza 1922.

[4]) Ebenda, S. 60.

Aufgabe war, der Gedanke, dass die Schule, dass das Erziehungswesen sich von staatlich reglementierendem Einspruch so frei als irgendmöglich halten müsse, nicht vom Staat, sondern vom Elternhaus und in der Folge von gesinnungseinigen Familiengenossenschaften her aufgebaut werden müsse, sei zu einem gewissen Abschluss gebracht. Man wird aber unwillkürlich den Satz auch umkehren und sagen: die Freischulidee steht wie nie vor neuer Fruchtbarkeit. Dann nur allerdings, wenn die Tatsache, dass der Freischulgedanke aus den Höhen geistiger Spekulation und Problemstellung hinuntergestiegen ist in die breite Masse des noch religiös empfindenden Volkes von diesem Volke, gestützt auf die ihm nun auf diesem Gebiete eingeräumten Rechte, wirklich benützt wird.

Und nun wenden wir noch einen Blick auf die Entwicklung der Dinge in der Schweiz.

Die Schweiz.

Die Freischulbewegung in der deutschen Schweiz erscheint in der Nachkriegszeit als ein kleiner Punkt inmitten von tausend anderen, inmitten der gewaltigen kulturellen Krisis unseres Kontinentes überhaupt, gehört hinein in den Umschwung, der sich langsam anzubahnen scheint, der den Sinn wieder zu bringen scheint für die Religion und ihre Kräfte. In die Verwirrung der Gewissen weithin soll wieder die Wucht und Ueberzeugungskraft sittlicher Begriffe Klarheit bringen.

Aufgegriffen und befürwortet von einem Teil des evangelischen Volkes, der am Ende des Weltkrieges «eine neue, zwar dienende, aber aktive Beziehung zum Staate, zu den Problemen der staatlichen Volksgemeinschaft zu gewinnen»[1]) suchte, steht die aufgeworfene Frage in den Jahren 1919—1925[2]) im Vordergrund der kulturpolitischen und sozialen Probleme dieser Kreise.

Es handelt sich dabei nicht darum, den Staat in Schulfragen zu entthronen, im Gegenteil, die Auffassung liegt zugrunde, dass auf neue Weise Christentum und Staat in Beziehung zu einander zu setzen seien. Was man wollte, war die über die blosse Duldung hinausreichende grundsätzliche Gleichberechtigung des Schulgemeinde-

[1]) Hermann Bächtold, Basel, im einleitenden Artikel der 1. Nummer der bereits zitierten Evangelischen Volkszeitung (E. V.), daselbst S. 1.

[2]) Siehe für diese Jahre besonders E. V. und dann das Schweizerische Evangelische Schulblatt, redigiert von Fr. Schlienger-Schoch, zit. S. E. S.

prinzips mit dem Staatsschulprinzip. Also nicht: Freie Schule oder Staatsschule, sondern Freie Schule und Staatsschule, Prinzip der Staatlichkeit neben dem Prinzip der Genossenschaftlichkeit. Aber eben nebeneinander die beiden. Es handelt sich bei der verfochtenen Idee nicht um eine solche, die sich «gegen den Staat überhaupt» wendet.[1]) Wir haben vor uns vielmehr eine Teilfrage des grossen Problems der Grenze zwischen Staatstätigkeit und freier Privatsphäre. Zu der Behauptung, der Staat könne nicht Landwirtschaft treiben, usw...., die herauswächst aus der Privatinitiative gegen staatssozialistische und sozialistische Massnahmen, gesellt sich, allerdings aus wesentlich anderen Beweggründen heraus die, dass der Staat nicht erziehen könne. Darum also, und auch um der Freiheit der andern willen, freie Schule und Staatsschule, und zwar auch die erstere unter staatlicher Oberaufsicht, aber auch sie wie die letztere nach gleichem Masstabe durch den Staat finanziert.

«Aus wesentlich anderen Beweggründen» haben wir eben festgestellt. Die Linie, auf der das Freischulproblem liegt, welche allerdings praktisch-politisch in das Grenzgebiet zwischen privater und staatlicher Tätigkeit hineinführt, ist die zwischen den beiden Polen Staat und Christentum.

Dazu kommt nun das Bild der sozialen Not, vor der man erschreckend stand: die seelische und sittliche Notlage der Jugend, die, preisgegeben all den auflösenden und zersetzenden Mächten, vorab denjenigen, die in der Strasse der modernen Stadt sich breit machen, vom Elternhaus sich nicht mehr gehalten sieht, weil auch Familienleben und Familiensinn untergraben und zernagt sind durch die mannigfaltigsten Faktoren der Entwicklung unseres wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Lebens. Hier entsprang das Ziel, «die Arbeit an der Jugend unmittelbar mit allergrösstem Ernste auszubauen».[2]) Sie drängte sich den Kreisen, von denen das Problem aufgerollt wurde, als besondere Aufgabe auf. Auf dem Wege zu ihrer Lösung liegt das Freischulproblem. Neben der Zurückführung der Jugend an die Quelle alles Lebens, erhofft man auch grundlegende Stärkung des Familienlebens, eben dadurch, dass man der Einzelfamilie wieder ein Ziel vorhält und dessen Erreichung auf ihre Mitarbeit gründet.

---

[1]) Vergl. H. Bächtold. Freie Schule oder Staatsschule? Eine Frage an christliche Eltern, Basel, Werner Riehm 1921, zit. F. S., daselbst S. 28.

[2]) F. S., S. 5.

Endlich steht die ganze Frage in engster Beziehung zur Kirche, ihrem Leben und ihren Lebensnöten.[1]) Wie viel Form oft nur von Autorität, Pietät noch und Tradition? Wenn da Leben hineingetragen werden sollte, so konnte dies nur geschehen durch Wiederbelebung des Gemeinschaftsgedankens. Schulgemeinde, Gemeinschaftskern der Kirchgemeinde, so stellte sich die Sache den Augen der Verfechter der freien Schulen dar. Spontan herausgewachsen aus der Not der Zeit, was ein Barth und Bachofner mit Inbrunst vertreten und verfochten haben.

Aus der Not der Zeit — für welche irgendwie politische, soziale, wirtschaftliche Forderung der Gegenwart wäre das nicht der Ausgangspunkt? Für die Freischulleute war das ganze Problem nicht bloss politisch, sozial oder wirtschaftlich oder reine Sache der Erziehung, es war und ist für sie, deren Endziel und letzter Orientierungspunkt menschlichen Daseins überhaupt jenseits jeglichen klar beschreibbaren und fest formulierbaren etwa politischen Programms liegt, eine Frage des Reiches Gottes und seiner Verwirklichung. Es ist eine Frage des Gewissens solcher, die, auf gleichem Glaubensgrunde fussend, sich Gott und ihren Mitmenschen, aus dem Verhältnis zu einem persönlichen Gott heraus verantwortlich wissen. Sie kommen also zuerst gar nicht von Staat und Gesellschaft her an diese Frage heran, vielmehr stossen sie auf dem Wege zur Verwirklichung eines Zieles, das einer durchaus anderen «Welt» entstammt, auf diese beiden Potenzen, den Staat und die Gesellschaft.[2]) Dann wissen sie sich allerdings von ihrem Gott in diese hineingestellt und versuchen, was nicht von dieser Welt ist, in sie hineinzutragen, weil Gott sie heisst. Man wird nicht anders können, als diesen biblischen Grund feststellen. Wer ihn leugnete, auch für andere, wenn er auch sich selbst nicht auf ihn stellt und ihn nicht anerkennt, wird die Tiefe des Problemes so wie es sich da, wo es in die Gegenwartsfragen hineingreift, kein Verstehen haben.

Was für eine Schule steht nun den Vertretern des Freischulgedankens vor der Seele, so fragen wir uns erneut.

Eine Schule, deren ganzes Gepräge «der Ausdruck und der Ausfluss einer bestimmten Lebens- und Weltauffassung, und zwar des christlichen Glaubens ist»,[3]) gefordert auch hinsichtlich der je und je vom pädagogischen Standpunkte aus verlangten Unterstellung unter

[1]) E. V., «Freie Schulgemeinde und Kirchgemeinde», von H. Bächtold, 2. Jahrgang, S. 17.
[2]) E. V., 1. Jahrg., S. 17.
[3]) F. S., S. 10.

einen einheitlichen Geist, für eine Schule, die Erziehungs- und nicht bloss Unterrichtsanstalt sein soll. Das ist hier der Fall.

Dann ist gedacht an eine Schule, die als solche mit ihren Organen in «lebendiger Verbindung mit denjenigen» steht, «denen in Wahrheit und ursprünglich das Erziehungsrecht zusteht und die Erziehungspflicht obliegt, d. h. mit den Eltern». «Erziehungs*verantwortliche* — Eltern — Erziehungs*bedürftige* — Kinder — und Erziehungs*beauftragte* — Lehrer» — auf *ein* Ziel miteinander verbunden.[1])

Was die Verbindung eben mit den an erster Stelle Erziehungsberechtigten betrifft, so entspringt die Betonung dieses Punktes, das wie für manche andere Gebiete, so auch für das Gebiet der Schule, die Tatsache besteht einer ungeheuren Lastenabwälzung auf den Staat von seiten der Eltern durch Uebernahme von Steuern oder sonstigen Abgaben an eben diesen Staat.[2]) Die in so hohem Masse für die Volksgesamtheit befruchtende, dieselbe innerlich erhöhende Rückwirkung solcher Leistungen auf die die Leistung Erfüllenden fällt weg. Durch die Verwirklichung des Schulgemeindegedankens soll ein Anfang gemacht werden, dem Volke diese inneren Kräfte wieder zuzuführen.

Der Frage des Religionsunterrichtes, ob vom Staate oder von der Kirche durchgeführt und in das Schulpensum aufgenommen, wird das Grundsätzliche entgegengehalten, dass ein Religionsunterricht «*nur* als ein mit dem übrigen Ganzen des Unterrichts und der Erziehung in keinem Zusammenhang stehendes Anhängsel der Schule, ein Fach mehr in dem atomisierten Konglomerat der Fächer..., ungefähr das entfernteste Gegenteil des Ideals», ist, «das man sich denken kann». «Das Ideal für den Christen kann doch nur eine Schule sein, in der alle Unterrichtsgegenstände und Stunden in lebensvoller organischer Verbindung und Wechselwirkung mit dem Religionsunterricht und so miteinander stehen..... der ganze Schulbetrieb eine organische Einheit, von dem Religiösen, der göttlichen Wirklichkeit getragen, zusammengehalten und durchlebt und in der Persönlichkeit eines frommen Erziehers verkörpert — das erst wäre eine Erziehung, die nicht nur ein Wissen, sondern Charaktere, ganze Menschen hervorbringen könnte.» Damit ist natürlich auch das einheitliche Gepräge, der Grund, auf dem sich die *Erziehung* aufbaut und von dem oben die Rede war, klar gezeichnet.[3])

---

[1]) F. S., S. 30.

[2]) F. S., S. 11.

[3]) zit. aus dem «Schweiz. Kirchenblatt der reformierten Schweiz» als Ausführungen von dessen Redaktor D. Wirz, F. S., S. 20.

Diesem Ideal einer in einem Sinne geführten Schule gegenüber sahen sich die Verfechter der Freischulidee vor die Tatsache gestellt der Zersplitterung des Gesamtvolkes in weltanschaulich differenzierte Gruppen und Parteien, die sich befehdeten — und von dieser Tatsache mussten sie ausgehen. Vor der Tatsache, dass, entsprechend der praktischen Entwicklung, auch aus der Atmosphäre der Schule, eben der Staatsschule, die religiösen Bestandteile immer mehr verschwunden sind und weiter verschwinden, wird der Gedanke, durch «Verchristlichung» der Schule wieder eine «christliche Staatsschule» zu erringen, ganz aufgegeben.

Und nun kann es ja, so argumentieren die Freischulverfechter weiter, nicht so sein, dass, wo Christentum aus den Räumen der Schule weicht, ein leerer Platz entsteht. Ganz im Gegenteil, andere Weltanschauungen stellen sich ein. Neutrale? Was heisst neutral? Eine Weltanschauung, auch wenn man es nicht recht haben will, ist auch eine neutrale. Auch «eine farblose, schillernde, matte, wässerige Moral und Lebenslehre bleibt gegenüber der geschlossenen geistlichen Welt des christlichen Glaubens eine Lebensauffassung, wenn sie auch eine zerfahrene ist»; ja sie ist jener vielleicht noch gefährlicher als eine offene gegnerische.[1])

Diesen Tatsachen und Erwägungen gegenüber gibt es nur eine Lösung: Die Schulgemeinde mit der auf ihr fussenden Freien Schule, nicht als Monopol gedacht, aber aus dem Anspruch an Staat und Staatsschule herausgewachsen, die eigene Monopolstellung aufzugeben, so folgerte ein kleiner bewusst evangelisch-protestantischer Teil deutschschweizerischer Bevölkerung, blieb aber in Minderheit überall da, wo es zu politischen Durchbruchsversuchen kam.

Die Freischulbewegung, deren ideellen Fragestellungen wir im Vorangehenden nachgegangen sind, ist hervorgebrochen aus den Kreisen des Evangelischen Schulvereins der Schweiz. Auf der Oltener-Tagung, der Jahresversammlung vom 18. Oktober 1919, ist die Idee von Hermann Bächtold, dem geistigen Führer der ganzen Bewegung, entwickelt worden in so zwingender Weise, dass sich der Evangelische Schulverein von da an für diese Idee eingesetzt und sein Blatt, das «Schweizerische Evangelische Schulblatt» zu ihrer Sprecherin erhoben hat. Von da an datiert die Diskussion über diese schulpolitische Losung, die innerhalb der protestantischen Kreise, anfangs langsam und vereinzelt, dann aber rascher und allgemeiner in Fluss kam.

---

[1]) F. S., S. 26.

Ein «Oltener Ausschuss», von dieser Jahresversammlung bestellt, nahm die Frage auf die Traktandenliste für die entsprechenden Versammlungen der Jahre 1920 und 1921. Von der in diesem und den folgenden Jahren sich festigenden «Evangelischen Volkspartei» wird die Neuregelung der Beziehungen von Staat und Schule im Sinne einer Loslösung der Schule vom Staat angestrebt. Auf ihrem Programm steht auch die Forderung nach Freien Schulen, «sofern das Verlangen vorhanden» — bei den Erziehungsberechtigten natürlich.[1]) «Wo die staatliche Schule eine christliche Schule nicht mehr verbürgt, soll darauf hingewirkt werden, dass der Staat die Bildung freier christlicher Schulen durch Vereinigung von Eltern, soweit diese es wünschen, zulässt, und, unter Beibehaltung seiner Oberaufsicht, finanziell unterstützt», heisst es 1925.[2])

Daneben fing eine grössere Zahl protestantischer Vereinigungen an, sich mit der Bewegung auseinanderzusetzen. Unterstützend erscheint der im Jahre 1920 zustande gekommene Zusammenschluss der bestehenden Freien Schulen zu einem Verbande und im selben Jahre erklärte sich der «Verband unabhängiger Korporationen der Schweiz» «im Grundsatz wenigstens» mit den durch den Evangelischen Schulverein vertretenen Ansichten einverstanden. In Bern kann man in der Motion Dürrenmatt für Subvention der bestehenden Freien Schulen des Kantons Bern (1921) sogar einen Vorstoss von liberal-konservativer Seite her in dieser Richtung verzeichnen.[3])

Die Aufgipfelung der Freischulbewegung aber ist zu erblicken in der Freischulinitiative von Basel Ende 1922. Sie ging aus, praktisch politisch und vom rechtsgesetzlichen Standpunkt aus gesehen, auf eine Aenderung der bestehenden Kantonsverfassung, laut welcher[4]) «Erziehungs- und Bildungsanstalten, welche nicht vom Staate errichtet sind.... keinen Anspruch auf dessen Unterstützung» haben, «aber den Bestimmungen des Gesetzes unterworfen.... unter Aufsicht des Staates» stehen. Die Initianten bezweckten mit ihrer Initiative Gewährleistung der Freien Schulanstalten — «durch gesetzliche Bestimmungen die Gewährung von Beiträgen an die laufenden Kosten dieser Schulen — die Gleichstellung mit der öffentlichen Schule».[5])

---

[1]) E. V., 1. Jahrg., S. 27.

[2]) S. E. S. 1925, S. 109.

[3]) F. S., im Vorwort, S. 3.

[4]) S. E. S. 1923, S. 18 folg., 27 folg.

[5]) Die neue Formulierung sollte sein: «Die Errichtung von privaten Erziehungs- und Bildungsanstalten ist gewährleistet. Sie stehen gemäss den Bestimmungen des Gesetzes unter Aufsicht des Staates. Private, von wenig-

Diese erste, in Basel[1]) «ganz durchgeführte Rekognoszierungsaktion der Freischulbewegung» aber ging zu Ende und — brachte eine Niederlage. Der Durchbruch durch die «Einheitsfront der Kirchlichen und der Ketzerischen, der Religiösen und der Irreligiösen, der kirchlich Konservativen und der Freisinnigen, der Bürgerlichen und der Sozialdemokraten, der bürgerlich Konservativen und bürgerlich Freisinnigen, der Altsozialisten und der Kommunisten» war misslungen. «Was sich dort um Dogmen und hier um den Franken und Rappen und sonst um alles und jedes tagaus, tagein in den Haaren liegt, das reichte sich in der Schulfrage die Hände und reihte sich schützend um das Einheitsziel der Staatsschulerziehung....»

Auf kantonalem Boden war der Versuch, auch nur für bestehende Freie Schulen Gleichstellung und Gleichberechtigung zu erlangen, gescheitert. Nicht zuletzt deshalb, weil es den Initianten nicht gelang, die Kreise der Volkskirche für ihre Sache zu gewinnen. Hier wurde der Gedanke der Einheit des Volkes verbunden und begründet mit der Einheit der Volksschule und umgekehrt, und dieser Gedanke demjenigen der Bekenntnisschule übergeordnet.

Ob danach.... «das eidgenössische Schulrecht von unserer Seite ins Auge gefasst werden soll?», so fragt sich Bächtold am Schlusse seiner rückblickenden Betrachtung.[2])

Hier aber drängt es einem festzuhalten, dass in Deutschland auf reichsgesetzlicher Unterlage bereits erreicht ist, was in der Schweiz als erst zu Erreichendes noch keinerlei gesetzlichen Boden unter den Füssen hat, die Möglichkeit der Errichtung Freier Schulen, wo der Wunsch der Erziehungsberechtigten es verlangt.

---

stens 120 Kindern besuchten Schulanstalten, welche von Elternvereinigungen aus Glaubens- und Gewissensgründen als Ersatz für die öffentliche Schule errichtet und betrieben werden, haben Anspruch auf Vergütung ihrer Kosten durch den Staat, soweit dieselben die Kosten der öffentlichen Schule nicht übersteigen.

(Dieser Anspruch kann frühestens vom Jahre 1925 an geltend gemacht werden.)

Staatlich unterstützte Privatschulen dürfen im Ausmass ihres Lehrzieles nicht hinter der öffentlichen Schule zurückstehen.»

[1]) S. E. S. 1923, S. 145, 146, 153, 162 folg.

[2]) S. E. S. 1923, S. 163.

Alleingänger.

Was in den zuletzt betrachteten eigentlichen Freischulbewegungen zutage tritt, das Bewusstsein, dass nur von religiösem Grunde her an einen Neuaufbau unserer Kultur überhaupt zu denken sei, gehört mit zu dem für die Krisenzeit nach dem Kriege charakteristischen Verlangen, zu einer «totalen Sinngebung»[1]) dieser Kultur zu gelangen, wie Spranger sich ausdrückt, zu dem Verlangen, das junge Geschlecht wieder zu einer solchen hinzuführen.

Wo diese Gesamteinstellung einzelne Denker, unabhängig von den Freischulbewegungen in Deutschland und in der Schweiz, zu unserem Probleme hingeführt hat, da sollen diese noch gewürdigt werden. Es ist dabei ausdrücklich festzuhalten, dass das Problem von anders als in diesem Sinne eingestellten Denkern gar nicht aufgeworfen wird.

Bleiben wir zunächst bei Ed. Spranger[2]) stehen. «Erziehung betrachte ich als eine aus der Tiefe der Persönlichkeit strebende Kraft, in der sich die Liebe zum jugendlichen Leben mit der Liebe zu den Werten verbindet, denen alles Leben entgegenstrebt.»[3]) so liess sich Spranger an der Reichsschulkonferenz 1920 vernehmen. Wir erkennen darin, wenn wir an die bei ihm gehörten Vorlesungen denken, die echte, starke protestantische Persönlichkeit, die, erfüllt von humanistisch-personaler Bildungsidee verbunden mit einem bewusst an Hegel sich anlehnenden normativen Geist, ein wertgerichtetes Erziehungsziel aufstellt: «Totalerziehung», d. h. religiös-sittliche Erziehung im Sinne der Hinzielung auf eine von Werten geleitete einheitlich-persönliche Wesensformung des Menschen. Erziehung des neuen Geschlechts hin zur Fähigkeit, wieder zu einer «totalen Sinngebung» für die Welt mit ihrem mannigfaltigen Geschehen zu gelangen. Damit ist an ihrer weltanschaulichen Verankerung festgehalten. Erziehung aber, auf weltanschaulichen Boden gestellt, wird immer irgendwie auf eindeutig bestimmtem Bekenntnis ruhen müssen. «Glaube an die Möglichkeit eines allgemeinen Christentums oder einer allge-

---

[1]) in der Vorlesung über «Kulturphilosophie», gehalten in Berlin im Winter 1923/24, daselbst von mir gehört.

[2]) Vergl. Eduard Spranger, aus «Kultur und Geisteswelt». «Gesammelte pädagogische Aufsätze», Leipzig 1923, zit. A.: Luther (S. 31—55), Comenius (S. 99—114). Die drei Motive der Schulreform (S. 116 ff).

[3]) Vergl. «Die Reichsschulkonferenz 1920», Leipzig 1923, zit. RSk., daselbst S. 266.

meinen Menschheitsreligion soziologisch-positivistischer Art»[1]) entspricht seiner Ueberzeugung nach bei weitem nicht der bekenntnismässigen Bewusstseinslage des deutschen Volkes, am wenigsten als Grundlage des Erziehungswesens.

Neben diesen Feststellungen durchzieht die gesammelten pädagogischen Schriften Sprangers ein auffallendes Hervorheben des Gemeinschaftsgedankens für die Erziehung, die Ablehnung aufklärerisch-rationalistischer Organisation, wo in Wirklichkeit nur organisch wachsendes Geistesleben in Betracht kommt.[2]) Das zu betonen hält der Denker besonders nötig in einer Zeit, wo auf erzieherischem Gebiete unter der Flagge demokratischen Gleichheitsgeistes so vieles propagiert wird. Wie Erdachtes steht dieser jenem als Erlebtem gegenüber.

Nehmen wir zu dem Gesagten hinzu noch die nüchterne Feststellung, dass ein Eintreten für die Staatsschule immer zugleich ein Abweisen der Kirchen- und Privatschulen in sich schliesse,[3]) so sind das alles Gedanken, die im Blick auf unsere Fragestellungen und als Zeichen unserer Zeit festgehalten zu werden verdienen.

Nur flüchtig wird in diesen Aufsätzen die Schulverfassungsfrage berührt und die Ansicht vertreten, dass die durch sie aufgeworfenen Probleme «eine einheitliche Lösung..... eigentlich ausschliessen».[4]) Doch ist Spranger sichtlich der Hoffnung, dass auf dem Boden echter Volksgemeinschaft trotz ungleicher Bildungsmöglichkeiten das Ideal der Humanitätszeit, die reich und frei und eigentümlich entwickelte Persönlichkeit, die «organisch in das Gesamtleben verflochten und ihm verpflichtet ist», wachsen könne.[5])

Im Grunde wundert man sich, dass dem Schulverfassungsproblem weiter nicht nachgegangen worden ist. Es muss Zurückhaltung gewesen sein. Denn dass er die ganze Problematik tief empfindet und als Wissenschafter nach Vermögen zu einer gerechten Lösung beitragen will, zeigt seine jüngst erschienene Schrift «Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik».[6])

---

[1]) A., S. 129.
[2]) A., S. 124/25.
[3]) A., S. 126, 128.
[4]) Ebenda, S. 116, 137.
[5]) Ebenda.
[6]) Erschienen in Heft 3 der «Abhandlungen der preussischen Akademie der Wissenschaften», Jahrgang 1927, Berlin 1928, zit. Gl. Leider wurde ich erst kurz vor der Drucklegung meiner Arbeit in die Möglichkeit versetzt, von Sprangers Schrift Einsicht zu nehmen.

Er stellt darin fest, die Wissenschaft könne wohl die vorfindbaren und miteinander kämpfenden Weltanschauungen und ihre schulpolitischen Auswirkungen darstellen und auf ihre innere Struktur und wahre Konsequenz verstehend analysieren, niemals aber als Wissen festlegen, was sein s o l l e. Für dieses ist Voraussetzung vor ethischen Forderungen verantwortliche Entscheidung und freie Tat. Wissenschaft führt nur an den Moment sittlicher Entscheidung heran, stellt ihr ihre Wissensmomente klärend und orientierend zur Verfügung.[1])

Damit ist für unser Problem bereits so viel gewonnen, dass — da die sittliche Entscheidung niemandem durch die Wissenschaft abgenommen wird, sondern von jedem «die konkrete sittliche Norm.... durchgekämpft» sein will[1]) — für den S t a a t als N o r m gilt, weltanschauliche Ansprüche so gegeneinander abzuwägen, dass ihre Träger in e i n e m Staate miteinander leben können. Das ist die k u l t u r e t h i s c h e Forderung an ihn. Ihr gegenüber haben mögliche finanz- oder machtpolitische Faktoren zurückzutreten.[2])

Die Folgerungen für die Gestaltung des Verhältnisses von Staat und Schule zueinander sind, nach Anerkennung der genannten normativen Forderung, nach Spranger an folgende vier Tatsachen gebunden: 1. Das Bildungswesen ist immer irgendwie an den Staat und durch den Staat gebunden. 2. Dieser Staat verbürgt jedem seiner Bürger nach Recht und Gesetz Glaubens- und Gewissensfreiheit. 3. Es «ist nicht denkbar, dass die vom Staat zur Erziehung beauftragten Personen n u r eine auf den Staat bezogene Gesinnung haben oder dass sie alles, was sie an sittlicher Gesinnung und Weltanschauung in sich tragen, in ihrer Staatsgesinnung zusammendrängen».[3]) 4. Nicht «die Umwandlung von Kulturgütern in Bildungsgüter, von Menschen überhaupt in Bildner und Bildsame, von Gesellschaftsformen in Bildungsgemeinschaften»[4]) kann und soll die A u t o n o m i e des Erziehungswesens begründen, so wichtig sie als dessen psychologische und pädagogische Bedingung sein mag, sondern allein der s i t t l i c h e Geist, der die freie wesenshafte Zustimmung des Zöglings zu seinem konkreten Sittengesetz im weitesten Sinne erwecken will.[4])

Es ergibt sich, um beim zuletzt Festgehaltenen anzuknüpfen, negativ ausgedrückt als Erstes, dass wohl «alle Wertgebiete der Kultur in die Erziehung hineinwirken müssen, dass sie aber nur dann päda-

[1]) Gl., S. 29.
[2]) A. a. O., S. 27.
[3]) A. a. O., S. 38.
[4]) A. a.O., S. 35.

gogisch wirken, wenn sie es tun unter Schonung der bereits gebildeten oder sich bildenden persönlichen Gesinnungshaltung. Speziell: nicht der Staat ist der Idee nach von der Erziehung fernzuhalten, sondern der Gesinnungsdruck des Staates als blosser Machtorganisation.»[1])

Es wird sich, nun positiv ausgedrückt, handeln müssen um «die Gewährung einer autonomen Organisation in der kulturellen Wirklichkeit von Seiten des Staates».[2])

Der Staat muss, wenn er den für ihn geltenden normativen Forderungen gerecht werden will, seine Willensbildung so gestalten, dass die Totalgesinnung seiner Bürger — und damit auch die Hinführung zu derselben — möglichst wenig eingeengt wird. Er muss wahrhaft liberal sein und wird, wenn er selbst Erziehungsträger sein will, diesen echten Ueberzeugungen Raum lassen. «Sonst übt er statt echter Erziehung nur Machtübung unter dem Schein der Erziehung.»[3]) schreibt Spranger. Ueberhaupt, er wird sich dessen bewusst bleiben, dass durch seine überindividuelle Einstellung und Wirkungsweise es ihm nicht eigentlich gegeben ist, an das Zentrum der individuellen Ueberzeugungen heranzureichen, was für wahres Erziehen ja die Grundvoraussetzung ist. Nein, dem Sinne der Erziehung nachkommen, nämlich in der sich entfaltenden Seele die freie sittliche Stellungnahme entbinden, kann der Staat nicht, denn hier wirken als letzte geistige Kräfte Gesinnungen auf Gesinnungen.[4])

Der Wissenschafter kommt zum Schluss, dass demnach eigentlich «erziehen können nur Gesinnungsgemeinschaften, nicht einfach beauftragte und angestellte Personen. Und dies heisst wiederum», fährt Spranger fort, «dass Erziehung im vollen Sinne, zum Unterschiede von blosser Kenntnisübermittlung, nur auf dem Boden einer zunächst als gemeinsam gesetzten Weltanschauung möglich ist».[5])

Darum sind auch mit Recht in der neuen deutschen Reichsverfassung die Erziehungsberechtigten, die Erziehungs«verpflichteten», wie Spranger, den Sinn vertiefend, hinzufügt, aufgerufen zu weltanschaulicher Stellungnahme hinsichtlich der Erziehung ihrer Jugend.

Spranger erblickt darin nicht bloss eine Sicherstellung individualistischer Interessen gegen den Staat. Nein, das Individuum ist hier,

---

[1]) A. a. O., S. 36, von mir gesperrt.
[2]) Ebenda.
[3]) A. a. O., S. 38, 39.
[4]) A. a. O., S. 37.
[5]) A. a. O., S. 37/38.

wo es «um die Weiterentwicklung der Volksüberzeugungen und der im Staate selbst verkörperten Weltanschauung» geht und um die Stellung, die der Einzelne dazu einnimmt, beides: «Diener, Träger oder Durchgangspunkt grosser geistiger Mächte und doch zugleich verantwortlicher Richter über alles, was durch seine Seele hindurch wieder in das grosse Ganze des Staats- und Volkslebens hineinwirken will». Die Mitbestimmung des Einzelnen über den weltanschaulichen Charakter staatlich angeordneter Erziehung ist also «keineswegs eine letzte Spitze des Individualismus im Staate, sondern im Gegenteil die Bedingung, unter der allein das, was im Menschen ewiger und überindividueller Herkunft ist, zur Auswirkung im gemeinsamen Werk am Staate, wie er sein soll, gelangen kann».[1])

Um in seiner Schrift das Gebiet weltanschaulich bedingter Gegenwartspolitik nicht betreten zu müssen, geht Spranger den Folgerungen, die sich aus den Grenzen der Staatswirkung für eine autonome Organisation der Schulverwaltung ergeben, nicht nach. Er deutet nur an,[2]) dass zwar auch im heutigen Parteienstaat die Schule nicht aufhören müsse, Staatsschule zu sein und Staatserziehung in vollem Sinne zu leisten, aber von einer Aufsaugung sittlicher und weltanschaulicher Stellungnahme durch den bestehenden Staat wird man nicht mehr reden können.

Im Sinne eines Beispiels möglicher Durchführung, wie er sagt,[3]) hat Spranger früher, an der Reichsschulkonferenz, entsprechende Thesen aufgestellt. Was ihm als Ziel vorschwebt, ist der «Ausbau des gesamten nationalen Bildungswesens zu einem grossen Selbstverwaltungskörper..., in dem sich das Leben der geistigen Kultur darstellt», ein Selbstverwaltungskörper, der, was sein Verhältnis zum Staate, in dem er ruht, betrifft, nach Möglichkeit von «politischen Sondergesichtspunkten» frei zu halten wäre. Den zum Zwecke der Bildung dieses Kör-

---

[1]) A. a. O., S. 48/49. «Wendet man ein», lesen wir da ferner, «dass ja diese Gesinnungs- und Gewissensfreiheit der Erziehungsverpflichteten von allen möglichen politischen Stosstrupps zu fremdartigen Zwecken missbraucht werden könne, so erhebt man damit einen Einwand gegen das Prinzip demokratischer Willensbildung des Staates überhaupt, nicht aber gegen seine Ausdehnung auf diese zentral wichtigen Fragen. Denn es wird doch wohl niemand im Ernst behaupten, dass zwar in Sachen der Steuergesetzgebung, der Arbeitsverträge und der Lohntarife demokratisch verfahren werden solle, autokratisch aber in Sachen der Ueberzeugung, wie ich meine Kinder weltanschaulich geführt wissen möchte.»

[2]) A. a. O., S. 39.

[3]) A. a. O., S. 39 Anm.

pers zu schaffenden örtlichen Vertretungen bliebe überbunden «das rein pädagogische Gebiet: die Frage der Bildungsgüter, Bildungsmethoden und Bildungsorganisation». Was letztere betrifft, so spricht Spranger von sogenannten «Schulbeiräten» (beigegeben einer jeden Schule, an der mehr als drei Lehrkräfte tätig sind), die sich zusammensetzen müssten «aus Vertretern der Elternschaft, aus Vertretern in Betracht kommender Berufskreise und aus Kulturträgern im allgemeinen Sinne».[1]) Von einer Schulgemeinde etwa in Dörpfeldschem Sinne ist nicht die Rede. Spranger muss die Schulgemeinde nach Dörpfeld zu einseitig gebunden, zu naturrechtlich bestimmt, ihr Aufbau des Schulwesens zu wenig «von oben»[2]) her angefasst erscheinen.

Nichtsdestoweniger sei hier die Feststellung gewagt, dass ohne Zweifel die Freischulvertreter im Sinne des Rheinischen Landsmannes, wie gewiss alle, die für eine grösstmögliche F r e i h e i t der Schule i m Staate eintreten werden, aus Sprangers Schrift die besten Argumente f ü r ihre Auffassung werden herauslesen können.

Ein weiterer Versuch, vom durchaus Geistigen her die Erziehung neu aufzubauen, ist zu erblicken in dem Gedanken der «Freien Schulgemeinde» von G. W y n e k e n.[3])

Nach ihm soll die Schule, in diesem Falle die «Freie Schulgemeinde», das Leben in einem neuen Sinne vergeistigen, nämlich dem Geiste «dienstbar machen» — dem Geiste, der sich selbst d e n k t und seine eigne Verwirklichung w i l l, dem absoluten «objektiven Geiste».[4])

Das ist die I d e e d e r S c h u l e, ein neues, vom Geiste der Einheit erfülltes Menschentum heraufzuführen, das verankert ist im Gesamtbewusstsein der Menschheit, eben im G e i s t e, und erfüllt vom «Sozialwillen» als Ausdruck dieses Bewusstseins. Sie schöpft aus dem Brunnen der W a h r h e i t, aus dem Bewusstsein nämlich, «von der jeweils erreichten Stufe des vorwärtsstrebenden oder sich begreifenden Menschengeistes».[5])

Diese Idee der Schule und ihre Verwirklichung verträgt sich nicht mit dem Staate, mit dem Staate, w i e e r i s t. Eine Schule, die s o rein auf den Dienst des Geistes eingestellt ist, kann n i c h t «Organ des

[1]) RSk., S. 261 ff.
[2]) Gl., S. 24.
[3]) Gustav Wyneken, Schule und Jugendkultur, Jena 1914, zit. S. J.
Der Kampf für die Jugend, Jena 1919, zit. K. J.
Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde, Jena 1919, zit. G. F.
[4]) G. F., S. 1, 2.
[5]) S. J., S. 8.

Staates» sein.[1]) Wo man sie dazu macht, auch für die Schule den Ausgangspunkt beim Staate nimmt, da stehen wir vor dem Zustande der Anarchie, in dem sich die Schule jetzt gemeinhin befindet, verschlungen in kirchliche, politische und soziale Gegensätze. Nein, nur für s i e keine «Dienstbarkeit für Staatszwecke». Wenn dort der Geist herrscht, dann hier der U n g e i s t.

Aus der Spannung Geist — Ungeist springt das Freischulproblem hervor. Dass «Staat» von der ihm durch den Geist gesetzten absoluten Wertung zum Selbstzweck und zu dessen Verteidigung herabgesunken ist, das ist Ungeist — und deshalb darf der Staat «noch nicht erziehen — oder doch nur in Notfällen».[2]) Grundsätzlich steht Wyneken auf dem Standpunkte, dass vom Staate wie er ist die Schule nie und nimmermehr ihr Mandat erhalten kann. Dem widersetzt sich die Idee der Schule «als solche».

Also vielleicht mehr Anschluss an die Familie, sind wir geneigt zu fragen. Aber da klingt uns ein glattes Nein entgegen. Die Familie ist nach den Ueberlegungen dieses Mannes ebenso wenig wie der Staat geeignet, die Jugend in den Dienst des Geistes einzuführen. L a s s e n wir sie bei ihren Aufgaben, den durchaus individualistischen, wie Wyneken meint, den Aufgaben der Fortpflanzung und der «Regelung des Konsums».[3]) Sie kann der Erziehung doch nur im «Nebenamte» obliegen. Und zudem: «Kinder sind kein Privateigentum, das muss immer wieder gepredigt werden.»[3])

Aber sie sind auch nicht Eigentum des Staates, vielmehr, so müssen wir nach den Ausführungen Wynekens schliessen, Eigentum eines Dritten, jenes Dritten, das z w i s c h e n beiden drin steht, eben Eigentum der «Freien Schulgemeinde».

In ihr tritt nun zur Idee der Schule, wie wir sie bereits kennen, die I d e e d e r J u g e n d.[4]) Diese Idee der Jugend — Wyneken nennt sie auch die Idee der Jugendkultur, die einen eigenen Lebensstil lebt — sie ist neben dem Gedanken der Schule das zweite konstituierende Moment der Freien Schulgemeinde. Was die Wandervogelbewegung Gutes, Schönes und Wahres, was sie an Leben und Lebensfähigkeit zutage gefördert, was sie an jugendlichem Eigenleben und Eigenwerte hervorgebracht hat, das soll hier in der Freien Schulgemeinde unter die Idee des Dienstes des Geistes zu einem lebensvollen Ganzen zusammen-

[1]) G. F., S. 8, 9, S. J., S. 58.
[2]) S. J., S. 56.
[3]) K. J., S. 8.
[4]) G. F., S. 9 folg.

gefasst werden. Befreit von den Fesseln des Staates und der Familie und ihrer Tradition und ihren standesmässigen Bindungen gestaltet sich die Schule zu einer Organisation, zum Organismus eines in einem neuen Sinne verstandenen und als solches gewerteten Jugendlebens. In einer eigenen, urwüchsigen Gemeinschaft findet sich hier der Wille der Jugend und ihrer erkorenen Führer, der neuen «religiosi» — zu ihrer Schule zusammen. Aus dieser Gemeinde spricht die ideelle Menschheit selbst zu uns....., und sie soll einmal bestimmt sein, die Kirche zu ersetzen.[1])

Sie soll aber ebenso bestimmt sein — dem Staat seine «Heiligkeit» wieder zu schenken. Wie? Dem Staate seine Heiligkeit? Ja, da stehen wir nun vor der Kehrseite des Verhältnisses vom Staate zur Schule, wie es Wyneken gesehen hat: dadurch, dass die Schulgemeinde, beseelt vom Willen zum Guten, d. h. zur Forderung des Fortschreitens des Geistes, und vom Glauben an das Gute, d. h. vom Glauben an dieses Fortschreiten, allen sozialen Egoismus und Parteifanatismus überwindet, befreit sie den Staat von seinem Selbstzweck. Sie erhebt ihn zu dem, was er sein soll: zu dem auserlesenen Werkzeug des Geistes, das dieser braucht, um sich in der Welt sein Reich zu bauen.

Die Freie Schulgemeinde erfüllt damit, frei, ja sichtlich erlöst von jeder traditionellen kirchlich-religiösen Einstellung — die ihr und dem ganzen Wollen des modernen Zeitalters allein angemessene religiöse Mission, nimmt in ihr Sein auf die einzig mögliche, die «aktive Religion», die darin besteht, die Natur durch den Geist zu überwinden — und verleiht dadurch ihrer ganzen Arbeit ewigen Wert.

So stellt die Freischulidee von Wyneken einen Versuch dar, aus dem Erfülltsein vom Unbedingten die Menschheit in ihrer Jugend diesem Unbedingten zuzuführen. Aber «wir handeln so,» schreibt er, «als ob wir wüssten, dass, uns unsichtbar, hinter dem Dasein Erlösung und Seligkeit auf ihre Stunde warten.... und so schreiten wir unsern Weg, ohne Ziel, doch der Richtung gewiss. Wenn es einen Heiland der Welt gibt, werden wir ihm begegnen, wenn er ausbleibt, so können wir doch nicht anders als in seinem Sinne wirken. In diesem Sinne ist schliesslich alle Erziehung religiös begründet.»[2]) Nimmt nicht, so fragen wir, dieses «als ob» dem ganzen Wollen, das hinter dieser Freien Schulgemeinde steht, die Lebenskraft? Fehlt ihr nicht die Beugung vor dem Heiligen, das Ja, aus dem alles Leben quillt? Was

[1]) G. F., S. 16.
[2]) S. J., S. 181.

nützt die Berufung auf den Geist, wenn der Glaube an ihn auf ein «als ob» sich gründet?

Kant und Hegel nennt Wyneken oft seine Kronzeugen für das, was er als «Geist» erfasst zu haben glaubt. Aber welch ungeheuerliche Umbiegung der geistigen Wirklichkeit, in der jene Männer gelebt haben, wenn die durch Kant als göttliche Gebote anerkannten Pflichten hier Pflichten sind, herausgeboren aus göttlichen Nöten und Bedürfnissen! Was für ein Geist, dem die Menschen in seiner N o t beistehen müssen! [1]) Aerger konnten wohl Kant und Hegel nicht missdeutet werden und missverstanden — und das alles, weil für Wyneken der spezifisch christliche Geist, weil für ihn christliche Religiosität zu passiv, zu feminin, zu hilfsbedürftig ist. Wyneken wird die Nietzschenatur in seinem Innern nicht los.

Nach Wyneken also wär's der Abfall vom Geist, der zur Umkehr rief und aufforderte — andere, ein L. R a g a z und F. W. F ö r s t e r nennen es den Abfall von Gott, von dem in Christus der Menschheit geoffenbarten Gott. Und sie ziehen beide die entsprechende und folgerichtige Konsequenz: also auch Heilung, Heraufführung einer andern und neuen Welt und Zeit nur möglich durch und in der R ü c k k e h r z u G o t t. Es ist der Kerngedanke, der uns bei beiden Denkern entgegentritt, immer wieder in mannigfaltiger Abwandlung, hier in zum Teil gewollt philosophischer Abgeklärtheit mehr, dort in elementarer Wucht, fast prophetenhaft anmutend, wie etwa der Ruf eines Rufers in der Wüste — verbunden mit der beiden eigenen starken Betonung dessen, was «Demokratie» fordert.

Zurück zur Verwurzelung aller Erziehung, ja ihrer erste recht, im Absoluten, das ist die Losung. Alle Arbeit, auch die des Erziehers, soll in diesem Sinne Gottesdienst sein und es immer mehr werden. «Religiöse Revolution» ist der Wegbereiter der «pädagogischen Revolution», sagt Ragaz. [2])

Was aber bedeutet jene? Eben Rückkehr zu Gott, das Aufsuchen einer geistigen Heimat, heisst ausgehen — jedenfalls für Ragaz — ausgehen vom Gedanken des Reiches Gottes, von dem ein Jesus beseelt war, heisst von da her wieder Richtung gewinnen, R i c h t u n g über-

---

[1]) G. F., S. 6.

[2]) Leonhard Ragaz. Du sollst, 2. Aufl., Freiburg i. Br., Leipzig.
ders. Zeitkultur, Bildungsideal und Schule, Basel 1905.
ders. Das Evangelium und der soziale Kampf. Basel 1906.
ders. Dein Reich komme! Basel 1909.
ders. Die neue Schweiz, Olten 1918, zit. N. S.
ders. Pädagogische Revolution, 1920, zit. P. R.

haupt fürs eigene Tun, das nun ein Ziel verfolgt, die Ausbreitung dieses Reiches Gottes auf Erden.

In zwei Punkten wird sie einsetzen, von zwei Tatsachen ausgehen müssen, die dem genannten religiösen Mittelpunkt der Predigt Jesu entwachsen: 1. von der Hineinstellung des Menschen in das Kindesverhältnis zum Vater, zu Gott — 2. von dem Hineinstellen des Menschen in ein Bruderverhältnis zu seinem Nächsten.

Individualismus, stark in seiner königlichen Freiheit, die ihn über jeden Weltdienst erhebt, und Sozialismus, verstanden als die Zusammengehörigkeit der Menschen vor Gott im Geben und Nehmen, im Leiblichen und Seelischen — das wird und soll zusammenklingen und wahr werden im Reiche Gottes auf Erden.

Was Ragaz in seinem Buche «Die neue Schweiz» vor unseren Augen entrollt, ist eigentlich nichts anderes als der Versuch, für ein bestimmtes Gebiet, eben die Schweiz, und ein bestimmtes Volk, das Schweizervolk, die Konsequenzen aus dieser Grundeinstellung zu ziehen — und im Grunde eine Aufforderung zugleich, vornehmlich an die Jugend, sich unter diesen Jesus zu beugen, seinen Gedanken von dem Reiche Gottes in sich aufzunehmen, von der Freiheit, die aus der Unterstellung unter ihn hervorgeht, sich mit Kraft erfüllen zu lassen und, ihrer Herrlichkeit bewusst, gegen den Bruder das Gebot der Liebe zu erfüllen. Umwertung der Werte!

Und das Resultat? Eine wirkliche Volksgemeinschaft, in der jeder seine Arbeit, sein Werk tut, nun eben sein, weil es getan ist von dem Menschen, der seine Seele wiedergewonnen hat, weil er trachtet «am ersten nach dem Reiche Gottes».

Diese Volksgemeinschaft ist in den Augen von Ragaz zugleich eine grosse Erziehungsgemeinschaft im weitesten und tiefsten Sinne.[1]

Und in diese Erziehungsgemeinschaft hinein wird nun die Schule gestellt. Die Folge der religiösen Revolution ist die pädagogische Revolution. «Wir halten es also wirklich umgekehrt, als man es sonst gewohnt ist. Während nach der üblichen Denkweise, sobald man von der Erziehung redet, zuerst die Schule kommt und dann erst, falls man überhaupt über sie hinauskommt, das andere, so kommt bei uns zuerst das andere und dann erst sie.... Wir werden einmal viel weniger Schule haben als heute. Dies folgt schon daraus, dass das ganze Leben, in das ein Mensch hineingestellt ist, viel mehr Schule sein wird.....» [1]) Man wird sich daran erinnern, dass auch für uns einmal jener weise Mann aufgestanden ist, um uns zu sagen, dass die gott-

[1]) Siehe die genannten Anmerkungen N. S., S. 209.

gewollten Erzieher eines Kindes Vater und Mutter, namentlich aber die Mütter sind. Das Kind ist eigentlich den Eltern. Es kann nicht anders sein. In der neuen Lebensgemeinschaft zu sich selbst gekommen, wird das Heim, wo nun Seele wohnt und Reichtum des Lebens waltet, «wird das Haus ganz von selbst wieder seine Rechte fordern».[1]) Die Schule wird ihren Charakter einer sozialen «Notstandseinrichtung», den sie jetzt — natürlicherweise bei der Zerrüttung von Familie und Familiensinn und Häuslichkeit — hat, verlieren, sobald sie wieder grundsätzlich dem Verantwortungsbewusstsein des Elternhauses ihr Dasein und Sosein verdankt.

Dafür aber — «eine neue Ketzerei», meint Ragaz — wird der Staat sich mehr bescheiden müssen, denn jetzt ist die «ganze etatistische und zentralistische Schulorganisation gar nicht mehr ohne weiteres als selbstverständlicher oder idealer Zustand betrachtet».[2])

Die pädagogische Revolution bedeutet neue Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander. Man sieht die Schule jetzt unwillkürlich mitten hineingestellt in die Zeitkultur, von ihr getragen und emporgehoben, verflochten mit ihrer Entrechtung des Menschen zugunsten der Sache, mit ihrer Veräusserlichung, mit ihrem Sieg der Maschine, ihren Fabriken und ihrem Grossbetrieb jeglicher Art, mit ihrem Kapital und ihrer rücksichtslosen Konkurrenz, mit ihrer Herrschaft der Masse usw..... Die Schule ist ihr sprechendster Ausdruck — und zudem gehalten, gefestigt und verbindlich erklärt durch den Staat und für den Staat. Man merkt jetzt, dass sie ein Teil ist «des grossen Staatsapparates....., seinen bürokratischen und zwangsmässigen Charakter» trägt «und seinem Zwecke....., dem Zwecke des jeweils herrschenden politischen Systems....» dienen soll. Und ist es dann nicht so? An die Stelle der Wahrheit tritt das Prinzip der Macht, denn der Staat ist nun einmal ein Organ der Machtgewinnung und Machtbildung und «wenn er der Schule seine Seele einhaucht, so bedeutet dies, dass sie in dem Masse als dies geschieht, nicht mehr der Wahrheit dient, sondern der Macht, d. h. irgendwelchen gerade geltenden materiellen und ideellen Interessen».[3])

Wer da nicht für sie ist, der ist gegen sie. Das Ketzertum, «zu allen Zeiten das Salz der Erde und der Träger neuer Wahrheit», wird an seiner Aufbauarbeit gewaltsam gehindert. Das Lebenselement des Geistes, die Freiheit, wird unterbunden, ihre Leidenschaft

[1]) N. S., S. 178/79, 209.
[2]) N. S., S. 210.
[3]) P. R., S. 104, 105.

geht verloren und damit die Leidenschaft des Geistes, der vorwärts drängt — die Bildung erstarrt zu einem blossen objektiven System und wird endlich zur Schablone. Das ist das Resultat der Staatsschule als System, jener «Vertreterin des Durchschnitts der herrschenden Ansichten, wo man immer mehr ausschloss, was geistige Leidenschaft hätte erzeugen können:.... lebendige Religion, lebendige Politik, lebendige Zeitgedanken».[1]) Nein, man begnügte sich mit etwas blasser konfessionsloser Religion oder noch blasserer Moral, meint Ragaz, und mit etwas resafarbenem Patriotismus.

Also nicht Staatsschule — an ihre Stelle trete, entsprechend der vom Staate getrennten Kirche, der von ihm losgelösten religiös-kirchlichen Gemeinschaften, die «freie Gemeinschaft» der Schule, die «Schulgemeinschaft», als Gemeinschaft, in der Eltern und Zöglinge sich frei zusammenfinden. Die Organisation der Schule wäre hier ganz der Freiwilligkeit gesinnungsmässig gleich eingestellter Familien, die sich zu Schulgenossenschaften zusammenschlössen. Hier würde das Leben der Schule «in gemeinsamer Beratung auf demokratischem Wege» geregelt. Diese Schulgemeinden haben nach Ragaz also die Verwaltung selbst durchzuführen, die Lehrer selbst zu wählen, die Kosten selbst zu tragen.[2])

Hinsichtlich des letzteren etwas heiklen Punktes sieht er zwei Wege offen: 1. die Entlastung der Glieder der Volksgemeinschaft durch Steuerverminderung zugunsten der Uebernahme des Schulwesens und seiner Finanzierung durch Elterngenossenschaften; 2. die Garantie des Staates für den Ausbau und den Unterhalt des gesamten Schulwesens, was dessen finanzielle Seite betrifft, bei völliger Selbstverwaltung der Schule durch die hinter ihr stehenden Schulgemeinde. Die Elterngenossenschaften hätten dem Staate gegenüber nur die Rechenschaft administrativer Art abzulegen.[2])

Doch all das kommt erst in zweiter Linie. Wichtig ist vor allem die Anerkennung des Grundsatzes, dass die Schule frei ist. «Es kommt nur darauf an, dass die Schule in Freiheit entsteht, d. h. durch freie Vereinigung der Beteiligten, also auf genossenschaftlichem Wege.»[3])

Im Zukunftsstaate, wie ihn Ragaz sieht, ist die Schule im Rahmen der allgemeinen neuen sozialen Gemeinschaftsorganisation «die besondere Organisation der Jugend», in bunter Mannigfaltigkeit

[1]) P. R., S. 156/57.
[2]) P. R., S. 106.
[3]) P. R., S. 107.

zustande gekommen auf Grund «bald mehr regionaler, bald mehr sozialer und bald mehr religiöser Zusammengehörigkeit», wie er sagt.[1]) Die Einräumung, die hier regionalen und sozialen Zugehörigkeiten gemacht wird — es ist eine einzelne Stelle — ist bemerkenswert, umsomehr, als für Ragaz die Gesinnungseinigkeit auf religiöser Grundlage zweifellos die wichtigste und für ihn die im tiefsten Sinne einzig richtige und allein das Leben wirklich umgestaltende ist. In ihr liegt ja die Kraft des göttlichen Geistes. Das Zugeständnis ist eine Ehrlichkeit seines demokratischen Gewissens und der Ausdruck seines Glaubens, dass trotz dieser Einräumung die einzelnen Schulgenossenschaften kraft der Eigengesetzlichkeit des Föderalismus sich verbinden werden zu einem Ausdruck des Erziehungswesens der neuen Volksgemeinschaft. Zwar immer noch ein recht buntes Bild, aber für das Ganze der Volksgemeinschaft nach seiner Ansicht doch die Möglichkeit gewährt der Einheit des Geistes, eben als Ausfluss jener religiösen Wiedergeburt, die nach Ragaz ja dieser ganzen Neuerung vorauszugehen hätte.

Weniger stürmisch, weniger «revolutionär», aber darum nicht weniger bestimmt, vertritt und verficht F. W. Förster den Gedanken der Freien Schule, der gesinnungseinigen Schulgemeinde, besonders in seiner unter dem Titel «Christentum und Pädagogik» im Jahre 1920 erschienenen «Auseinandersetzung mit Herrn Domdekan Kiefl». Was aus all den bekannten Werken Försters jedem Tieferblickenden nicht verborgen bleiben kann, was einem bei Ragaz mit elementarer Wucht entgegentritt, das wird hier gleichsam in einem persönlichen Bekenntnis festgehalten: «Ich weiss mich fest verankert im christlichen Jenseitsglauben, ja dieses Jenseits, diese Welt des Geistes im Sinne Jesu, ist mir die eigentliche Wirklichkeit alles Lebens.»[2]) Aus ihr heraus handelt Förster, muss er handeln gegen die geistig-sittliche Zersetzung der modernen Kultur, des ganzen kulturellen Daseins; gegen die ungeheuerliche, nicht wegzuleugnende Tatsache, dass unser Geschlecht, stolz darauf, die Aussenwelt mehr als je seinem Willen unterworfen zu haben, in Wirklichkeit als das von dieser Aussenwelt in seinem Innern besiegte Geschlecht dasteht.[3]) Auch hier aus dieser Erkenntnis herausgeboren die Losung: Zurück zu Gott und seinem Christus. In Christus wird der Fels der Wahrheit geschaut, erfasst und «ge-

[1]) P. R., S. 108.

[2]) In «Christentum und Pädagogik», S. 7, zit. Ch. P.

[3]) Vergl. die Einleitung zu Försters: Erziehung und Selbsterziehung, Zürich 1917, dazu L. Ragaz, Zeitkultur....

glaubt», von dem her alle wahrhafte Erneuerung kommen muss, von ihm, in dem alle «Sehnsucht nach ewigem und untrüglichen Grunde gesättigt und erfüllt» wird. Das ist religiös bekenntnismässiger Ausgangspunkt.[1])

Es ist für Förster auch der Ausgangspunkt hinsichtlich seiner Antwort auf die Schulverfassungsfrage. Seine Lebensbeobachtungen, seine pädagogischen Erfahrungen finden in ihm einen der «unbedingtesten» Verfechter der christlichen Konfessionsschule.[2]) Sie ist kennzeichnend für seine grundsätzliche Einstellung und seine Forderung. Was die praktische Durchführbarkeit und das Streben nach derselben betrifft, so sagt er Ja zu dieser konfessionellen Schule nur da, wo sie der Ausdruck ist inneren, sittlich-religiösen Verbundenseins der Erziehungsberechtigten. Wie er verlangt, «dass gläubigen Eltern vollste Möglichkeit gesichert werde, Schulunterricht, Schuldisziplin und Schulleben, wegen all der darin gegebenen Gefahren für die Einheit des Seelenlebens und für den Charakter, in das Ganze einer religiösen Weltanschauung einzubetten,» so wird auch einer möglichen Mehrheit, die für die zwangsmässig eingeführte und festgehaltene christliche «Staatsschule» ist, das Recht abgesprochen, andern, mit den herrschenden religiösen Institutionen zerfallenen Gliedern des Volkes eine solche Schule aufzuzwingen. Freiheit, gleiche Freiheit für alle![3])

Es sind nun einmal die «demokratische Weltlage» und die «Ethik der demokratischen Idee», die in sich die Forderung tragen, «dass.... der Staat jeder der in ihm vertretenen Weltanschauungsgruppen besondere, aus öffentlichen Mitteln bestrittene Schulen zur Verfügung» stelle.[4])

---

[1]) Erziehung und Selbsterziehung, S. 13.
[2]) Ch. P., S. 15.
[3]) Ch. P., S. 17, 19, 48.
[4]) Ch. P., S. 51.

Schluss.

Die Betrachtung der einzelnen Denker zeigt, von wie verschiedenen Seiten her an die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander herangetreten worden ist. Die Beziehung von zwei ihrer inneren Struktur nach so divergierenden Gebieten wie Staat und Schule es verkörpern: das Hineinspielen jener dritten Grösse, der Religion und der Stellung des einzelnen Denkers zu ihr und ihrer Gemeinschaftsorganisation, der Kirche, hinein in die Beantwortung, bringt es mit sich, dass die Antworten auf die gestellte Frage recht verschieden aufgebaut und motiviert sind.

Der Tragweite bewusst und klar haben nicht alle die Frage gestellt. Bei Dahlmann, Waitz, bei Treitschke und Burckhardt, bei Robert von Mohl, ja auch bei W. v. Humboldt, Schleiermacher, Herbart und Pestalozzi steht sie abseits von d e n Fragen, um die sich diese Denker bemüht haben.[1]) Nur mehr oder weniger gelegentliche Aeusserungen finden wir bei ihnen darüber.

D i r e k t vor sie gestellt haben sich die Schulmänner, die Schulpolitiker Mager und Dörpfeld, und auch ein Bachofner. Aber gerade bei letzterem vermisst man doch stark den Ausbau des Bildes, das sie sich vom Staate machten. Rein haben wir da als bemerkenswerte Ausnahme kennen gelernt. Auch die Gesellschaftswissenschaftler Ahrens und Leonhardi und der in seiner Art vereinzelt dastehende Rechtsphilosophe Lasson haben jeder auf seine Weise das Problem geschaut und Klarheit hineinzubringen versucht.

Wenn es demnach schwer hält, e i n e für die Freischulidee durch die Zeitspanne des 19. Jahrhunderts in unsere Gegenwart hineinführende Linie der Entwicklung festzuhalten, ein Wachsen und zunehmendes Wachwerden ist zweifellos da.

Bezeichnend erscheint für sie, dass sie — in ideengeschichtliche Linie hineingestellt — da gewissenmassen spontan auftaucht, wo diese Linie einen Bruch erfährt. Sturm und Krisenzeiten sind ihr günstig. Sie steigt auf unter den Nachwehen der Französischen Revolution, findet besondere Erörterung kurz vor und nach 1848, wird erneut auf-

---

[1]) «auch bei Humboldt», dem seine Ich-bezogenheit, so muss man wohl im Blick auf S. A. Kaehlers Buch sagen, den Weg zum klaren Schauen des Problems versperrt hat. Vgl. S. A. Kaehler, W. v. Humboldt und der Staat, München, Berlin 1927 (ist mir leider erst zu Gesicht gekommen, während diese Zeilen in Druck gingen).

geworfen während und nach dem Kulturkampf und endlich in der Krisenzeit nach dem Weltkriege.

Ausgegangen sind wir bei der Betrachtung der einzelnen Denker von Wilhelm von Humboldt.[1]) In ihm erblickten wir einen begeisterten, im griechischen Geiste beheimateten Verfechter schrankenloser der Wahrheit und Schönheit lebenden Individualität, dem Selbsterziehung zu ihr hin Menschheitserziehung, Erziehung zur Humanität ist. Durch Freiheit zur Freiheit ist hier die Losung. Daher hat der Staat mit Erziehen grundsätzlich nichts zu tun. Erziehung im Rahmen staatlicher Einheit ist Sache der Nation, denn der Staat ist bloss Rechtsinstitut und reicht als solches nicht an ihre Geistigkeit heran. — Bei wesentlich gleichbleibender Achtung für die Individualität konnten wir bei Schleiermacher eine Verschiebung der Grenzziehung zugunsten des Staates wahrnehmen, der bei ihm erscheint als die an ein Volk gebundene beseelte Gemeinschaft. Sie ist vorübergehend Trägerin des Erziehungsgeschäftes, das nun dem neuen Ziele gilt, der Identität der Einzelpersönlichkeit mit dem staatlichen Ganzen, um allerdings die Erziehung nachher wieder in die Hände der Nation zurückzugeben. Für die Idee der Freiheit der Schule gegenüber dem Staate fällt bei diesem Denker die Wertschätzung der Familie stark ins Gewicht. Diese Tatsache, verbunden mit der Idee einer Beseelung der Gesellschaft und dem Gedanken, dass das Bildungswesen sich seine eigene Organisation schaffe, bringt ihn Herbart sehr nahe, für den diese drei Momente wesentlich bestimmend sind, wenn er dem Erziehungswesen s e i n e n Platz anweisen will. Fügen wir ihnen bei die Forderung der Bildung des Menschen zu sittlich, d. h. — auch bei Schleiermacher — religiös festgewurzelten Charakter einerseits und die Betonung des dem Staate immanenten Machtprinzips, wie es uns bei Herbart entgegentritt, dann haben wir, sobald wir letzteres empfunden sehen mit einem Grauen vor der Macht als etwas an sich Bösem, den Punkt festgehalten, an dem für Pestalozzi zum mindesten das Problem sichtbar wird.

Charakteristisch scheint mir für die Genannten — und da mag dann der für die Gesellschaftswissenschaftler so fruchtbare Krause mit seiner durchaus religiös empfundenen Humanitätsidee mit einbeschlossen sein — dass ihre Antwort auf die von ihnen geschauten Probleme, also auch auf das unserer Arbeit zugrundegelegte, herauswächst aus der Spannung, die im Menschenwesen liegt als einem im Diesseits geborenen und für ein Jenseits bestimmten Wesen. Auf der Linie von

[1]) Siehe vorige Anmerkung.

jenem einen Pole zu diesem andern liegen, wenn wir auf diese erste Gruppe der von uns behandelten Denker blicken, bereits aneinandergereiht alle die Momente offen vor uns, die für die Idee der Freiheit der Schule vom Staat ins Feld geführt wurden von denen, die diese Idee als solche verteidigten. In engerem Sinne kann das für die Genannten nicht behauptet werden.

Das gilt nun auch für die zweite Gruppe, die Politiker und Historiker. Auch bei ihnen finden wir das Problem auf der genannten Linie. Aber für sie ergab sich aus dem mehr oder weniger ausgeprägten Zusammenfallen der Welt des Geistes mit dem Staat als dem Vollstrecker des Wollens dieses Geistes die Möglichkeit der straffen Einbeziehung des Erziehungswesens unter die Pflichten und bewusst auszuübenden Rechte des Staates. Das Problem, kaum aufgetaucht, musste, wo die Maximen für staatliches Handeln auf den Grund und das Mass staatlich gegebener Zustände zurückgeführt wurde, auch bei liberalster Einstellung unter den Forderungen harter Wirklichkeit bald in sich selbst zusammensinken. Die Entwicklung, die von Dahlmann zu Treitschke führt, ist dafür ein sprechendes Beispiel. Es wird durch die exzeptionelle Stellung und Stellungnahme eines Jakob Burckhardt nur mehr ins Licht gerückt.

Und dann die Gesellschaftswissenschaftler. Was sie vertreten, ist im Gegensatz zu den realpolitisch eingestellten Männern ein von keinem staatlichen Machtwillen irgendwie getrübtes Evangelium der Humanität im Sinne einer irgendwie alle umfassenden Menschheitsreligion. Der Mensch erscheint da berufen, sich zu dieser emporzuentwickeln, und der Staat, im Dienste dieses grossen Erziehungsplanes, ist ein Teilorganismus des einen allumfassenden Ganzen, der menschlichen Gesellschaft. Die Idee und Auffassung von dem in der Natur des Menschen liegenden Rechte als der «Seele» des Staates führt sie dazu, entsprechende Lebenskreise, auch einen solchen fürs Erziehungswesen, dem Staate neben zuordnen. Daher hier zum erstenmal eine in engerem Sinne ausgesprochene Idee der Freiheit der Schule gegenüber dem Staate. Manches erinnert an die Ideen, wie sie uns bei Herbart entgegengetreten, und bei Lasson glaubt man ein deutliches Anklingen an Schleiermacher zu vernehmen mit seiner Idee des Bildungswesens, das sich seine Organisation selbst schafft. Hervorgehoben zu werden verdient aber dieses Denkers religiös positive Wertbetonung im Masstab menschlich-sittlichen Seins überhaupt. Sie ist ihm ein wesentlicher Grund, für die Freiheit des Erziehungswesens vom Staate einzustehen, der seinem Charakter entsprechend nur die rechtliche mit Macht ausgerüstete Basis menschlichen Gemeinschaftslebens bildet.

Auffallend verwandt hinsichtlich der Forderung nach föderativ-genossenschaftlichem Innenaufbau des staatlichen Lebens in gewollter Berufung auf ein im Volke ruhendes «republikanisches» Verantwortungsbewusstsein in kulturellen Angelegenheiten erscheinen im Blick auf die Gesellschaftswissenschaftler die Schulpolitiker Mager und Dörpfeld. Letzterer wiederum rückt mit seinem persönlich glaubensmutigen Standpunkte unbewusst an die Seite eines Lasson. Zwar hat er selbst sich in diese Linie nicht eingestellt gesehen; dafür fühlte er sich zu sehr verwachsen mit der Freischulbewegung in Rheinland-Westfalen, die reformatorischen Kräften calvinistischer Richtung ihr Werden verdankte. Das, wofür er kämpfte, war die auf gesinnungseinige Elterngenossenschaften sich gründende, in voller Selbstbestimmung, doch genossenschaftsrechtlich mit Staat, Kirche und bürgerlicher Gemeinde sich verbindende und so konstituierende Schulgemeinde.

Nachdem wir einen Blick auf die Freischulbewegung in der deutschen Schweiz geworfen hatten, die weltanschaulich und darum auch in ihren schulpolitischen Folgerungen der deutschen Bewegung durchaus als eine parallele zur Seite gestellt werden kann, haben wir die seit Dörpfeld bestimmt charakterisierte Freischulidee in dem Deutschland vor 1914 verfolgt. Als ihre Träger haben wir vornehmlich Pädagogen, und zwar Herbartischer Richtung, zu nennen gehabt. Neue Argumente sind keine hinzugekommen. Symptomatisch erscheint nur, dass die religiös-weltanschauliche Motivierung durch die pädagogische verdrängt worden ist.

Augenfällig spontan steht die Frage nach der Regelung, der Neuregelung des Verhältnisses von Staat und Schule da nach dem Weltkriege, ein Teilproblem des grossen einen Problems des Neuaufbaus überhaupt, das sich für Deutschland stellte. Die Idee der Freiheit der Schule vom Staate, vor allem aber die, wie wir nun wissen, mit ihr unlöslich verbundene Forderung des Aufbaus der Schule auf Elternrecht und -pflicht in Form von Elterngenossenschaften meldet sich zu Worte und, laut §§ 146 und 147 der neuen deutschen Reichsverfassung, schickt sie sich an, ein nicht zu verkennendes Plus für sich zu erobern, einen nicht unwesentlichen Vorsprung erreichen, verglichen mit der entsprechenden Bewegung in der deutschen Schweiz, die auch da, von den Verhältnissen gefordert, nicht ausbleiben konnte.

Wir konnten bei der Betrachtung dieser beiden Bewegungen nicht anders, als das eine so oder so sich äussernde Streben feststellen, das auch für die ersten Grossen galt, denen wir unsere Aufmerksamkeit schenkten, das Streben nach der tiefgreifenden Umwertung, der Beseelung alles Lebens durch die Belebung der Seele. Erziehung er-

scheint letzten Endes in sie hineingestellt nur als ein Mittel zum Zweck.

Darauf haben wir auch hinzielen sehen, die wir zuletzt nannten, Spranger, Wyneken, Ragaz und Förster. Wenn letzterer von der «demokratischen Weltlage» und von der «Ethik der demokratischen Idee» spricht, die nun einmal die Lösung des Schulproblems forderten, der nachzugehen unsere Aufgabe war, dann klingen die Ausführungen von Friedrich Curtius in seiner Abhandlung «Zur Geschichte des Liberalismus in Deutschland»[1]) wie ein Fazit, das wir an den Schluss unserer Arbeit stellen können.

Die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Schule zu einander, so wird hier entwickelt, entspringt dem Konflikte zwischen Freiheit und Staatsgesinnung. Das Ideal der Demokratie im Sinne und nach dem Muster etwa der antiken Polis muss, da deren Voraussetzungen unserer Zeit fehlen, aufgegeben und eine neue Lösung gesucht werden. Da der Charakter der Erziehung bestimmt wird durch ihr Ziel, die Bildung des Menschen, d. h. nicht durch den blossen Bestand von Kenntnissen, sondern eine bestimmte Formung des Geistes, ist es unmöglich, über Probleme der Erziehung einig zu werden, wenn man bezüglich der wünschenswerten Bildung und Gesinnung des erwachsenen Menschen verschiedener Meinung ist. «Einheit der Bildung setzt Einheit des Glaubens oder Unglaubens voraus. Die Religion ist entweder das Hauptstück der Erziehung oder als ein der Bildung entgegengesetztes Prinzip der Erziehung hinderlich.» Daher ist es unlogisch, ein Erziehungssystem zu verlangen, das beiden Ansichten gerecht wird. Auch Staatsgesetze können nicht über den Graben helfen, denn «Grundsätze» schaffen wir durch sie nicht. Diese müssen vor jenen vorhanden sein. Dazu kommt das aus dem Recht der Persönlichkeit und der Religionsfreiheit folgende Recht von Vater und Mutter, die Kinder nach eigenem Glauben und eigener Einsicht zu erziehen und erziehen zu lassen. Was daraus folgt, ist der Konflikt zwischen politischer Macht und dem natürlichen Recht der Eltern, der Familie. Was bleibt da zu tun übrig, dem Staat zu tun übrig, wenn er's ist, der die Macht hat? — — «Nur ein entschlossener Rückzug des Staates auf dem Gebiete der Erziehung,» meint Curtius, «kann in solchen Fällen die bestehende Herrschaft für die unterworfenen Minderheiten erträglich machen.»

«Was heute Not tut, ist..... Liberalismus der Gesinnung.....»[1])

---

[1]) Siehe «Sonntagsblatt der Basler Nachrichten» 1927, Nr. 6, S. 80.

Vita.

Ich, Karl Georg Gehr, wurde in Basel geboren am 8. Dezember 1897 als Sohn des Karl Gehr, Ferger, von Basel, und dessen Gattin Lina, geb. Heiz. Ich besuchte die Basler Primarschule, das Untere Gymnasium und die Obere Realschule, wo ich im Herbst 1916 das Maturitätszeugnis erhielt. Hierauf durchlief ich die Fachkurse für Primarlehrer, war dann Vikar in Binningen und von 1919 bis Frühjahr 1922 Lehrer an der Knabenanstalt der Basler Mission. Von da an begann an der Universität Basel mein Studium, das sich auf Geschichte, deutsche Philologie und Geographie erstreckte. Es dauerte, eingeschlossen ein Wintersemester 1923/4 in Berlin, bis Frühjahr 1926. Da setzte eine Verzögerung des Abschlusses ein, weil ich eine Stelle als Lehrer an der Freien Evangelischen Volksschule in Basel erhielt. Im Dezember 1927 habe ich mein Studium abgeschlossen. Bei folgenden Herren Professoren habe ich Vorlesungen gehört: Bächtold, Baumgartner, Dürr, Häberlin, Hassinger, Hoffmann, Joel, Nussberger, Pfuhl, Rintelen †, Schmid, E. Stähelin, Stückelberger †, Thommen und Zinkernagel in Basel, Marcks, Peuck, Spranger und Vogel in Berlin. An Uebungen nahm ich teil bei den Professoren Bächtold, Baumgartner, Dürr, Häberlin, Hassinger, Hoffmann, Joel, Nussberger, Schmid und Zinkernagel, dann bei Marcks und Vogel. Gerne sage ich an dieser Stelle allen aufrichtig Dank für das, was sie mir als Lehrer und Menschen gewesen sind. Besonders gilt dies Herrn Prof. Hermann Bächtold, dem ich die Anregung meiner Dissertation verdanke und immer wieder bereitwilligen Rat. Danken möchte ich hier auch Herrn Pastor G. Lasson in Berlin, der mir gerne einschlägiges Manuskriptmaterial seines Vaters zur Verfügung gestellt hat.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung 5

I. *Von der Reformation bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts.*

Das Werden unseres Problems 10

II. *Die Uebergangszeit vom 18. zum 19. Jahrhundert.*

Die Idealisten:

W. v. Humboldt 22

Schleiermacher 28

Herbart 39

Pestalozzi 47

Krause 51

III. *19. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts.*

Politiker und Historiker 53

Dahlmann 55

Georg Waitz 59

H. v. Treitschke 62

Jak. Burckhardt 70

Juristen 75

Ahrens 76

Leonhardi 83

R. v. Mohl 88

Ad. Lasson 93

Schulpolitiker und Schulpraktiker:

Karl Mager 101

Dörpfeld 108

Bachofner (Schweiz) 118

Stoy, Ziller und andere 127
Rein 130
E. Barth 134
Paulsen 135
Ad. Schlatter 139

IV. *Die Nachkriegszeit.*
Deutschland 141
Die Schweiz 150

Alleingänger:
Spranger 157
Wyneken 162
Ragaz 165
F. W. Förster 169

Schluss 171

1929
IMPRIMERIE CENTRALE CH. HILLER
STRASBOURG